

# Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

*herausgegeben von  
Michael Becker-Mrotzek, Jörg Jost, Thorsten Pohl  
und Kirsten Schindler*

Reihe A

*Lena Decker und Kirsten Schindler (Hrsg.)*

Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu  
(ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen

KöBeS (13) 2019  
Gilles & Francke Verlag

Informationen über KöBeS – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik –  
finden Sie unter folgender Internet-Adresse: [www.koebes.uni-koeln.de](http://www.koebes.uni-koeln.de)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Copyright ©2019 by Gilles & Francke Verlag  
Blumenstraße 67–69 | D-47057 Duisburg  
[www.gilles-francke.de](http://www.gilles-francke.de)  
Alle Rechte vorbehalten  
Layout: setzWERK, Siegen  
ISBN 978-3-940120-13-7

## **Inhalt**

Einführung <i>Lena Decker &amp; Kirsten Schindler</i>	7
„Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen“ – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul und zu sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule <i>Ina Kaplan</i>	15
Argumentieren im fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterricht – erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften <i>Eva Stimming</i>	31
Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe - empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen <i>Lena Decker und Sonja Hensel</i>	49
Schreiben und fachliches Lernen im Sachunterricht <i>Nadine Anskait und Torsten Steinhoff</i>	63

Der Rhythmus macht's – Rap als Mittel der Sprachförderung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache <i>Katrin Sonntag</i>	77
Von ‚Mutmachsprachen‘ und Mehrsprachigkeit: Sprachenvielfalt in der Kinderliteratur <i>Jana Mikota</i>	95
Sprechen über Bilder – Literalität und Bildungssprache bei mehrsprachigen Kindern <i>Hans-Joachim Roth</i>	113
Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern <i>Michael Becker-Mrotzek</i>	141
Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und das Paradies – Bemerkungen zur Lutherbibel <i>Hartmut Günther</i>	153
Die epistemische Funktion der Sprache. Ein Versuch <i>Thorsten Pohl</i>	167
Auf dem Weg zur inklusiven Sprachdidaktik: Bisherige Entwicklungen, Status quo und Perspektiven <i>Diana Gebele</i>	185
Leichte Sprache – Ein Instrument zur Sprachförderung? <i>Ursula Bredel</i>	205
Orte, Räume, Rituale. Erkundung von Schreibtischen und Arbeitsplätzen als Teil der Schreibforschung <i>Katrin Lehnen &amp; Kirsten Schindler</i>	225
Schreiben im bilingualen Vergleich <i>Nicole Marx</i>	249

„Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler_innen“ <i>Gabriele Kniffka</i>	265
Grammatisches Lernen in der Zweitsprache performativ gestützt Beispiel Präpositionen und Kasus <i>Alexandra L. Zepter</i>	281



Der Titel des Bandes „**Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen**“ stellt in gewisser Hinsicht eine Zumutung für den Lesenden dar: Zunächst einmal wird er mehrfach zur Auflösung von Klammern und zur Einlösung von Bindestrichen aufgefordert. Entsprechend erschöpft glaubt er dann, dass ein solcher Band wohl ein derart breites Feld abzudecken scheint, dass es kaum überblickbar ist. Bei der Durchsicht des Inhalts lässt sich dann aber erahnen, dass zwar sehr unterschiedliche Perspektiven eingenommen und Ansätze vertreten werden, dass den Beiträgen aber auch einiges gemeinsam ist. Disziplinär lassen sie sich (mehrheitlich) in einer empirisch ausgerichteten Deutschdidaktik verorten, wichtiger ist aber noch, dass sie alle in einem übergeordneten Sinne Fragen der Vermittlung, des Verstehens von und der Förderung der Sprache im Blick haben. Die Sprache ist dabei meist fremd, sei es, weil sie nicht die Erstsprache ist, die erworben wurde, oder weil sie fachlich oder inhaltlich komplex ist und erst in einer Institution oder einem Fach gelernt werden muss. Möglich ist auch, dass die Sprache derartige Verstehensprozesse voraussetzt, die nicht einfach gegeben sind, und sich hier weniger die Lernenden als vielmehr die Sprache selbst anpassen muss. Erkennbar wird eine weitere Verbindungslinie: Sprache ist nicht mehr das alleinige Medium der Vermittlung und des Verstehens. Neben Sprache, hier vor allem Text, tritt selbstverständlich und selbstbewusst das Bild sowie andere Sinneszugänge, z. B. Musik. Die Lernenden, die in den Beiträgen zur Sprache

gebracht werden, repräsentieren mindestens drei Rollen in den Bildungsinstitutionen, sie sind Schüler\*innen, Studierende und Lehrkräfte.

Wenngleich also die Zumutung doch nicht so groß ist, wie sie anfangs scheint, ist eine Anordnung der Beiträge schwierig. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sie nicht, wie in Sammelbänden üblich, aus einer gemeinsamen Veranstaltung oder einem ähnlichen thematischen Interesse resultieren, sondern die Würdigung eines Lebenswerks darstellen: Die Würdigung des Lebenswerks von Gesa Siebert-Ott. Wir haben uns daher für eine etwas andere Form der Reihung entschieden, die Stationen dieses Lebenswerks nachvollziehen soll. In einem ersten Block werden Beiträge versammelt, die von Kolleg\*innen an der Universität Siegen stammen, der aktuellen Wirkungsstätte von Gesa Siebert-Ott. Hier sind besonderes ihre Verdienste sowohl im Bereich des Germanistischen Seminars als auch hochschulweit – z. B. im Kontext des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“ oder des weiterbildenden Studienangebots „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“ – hervorzuheben. Doch nicht nur fachlich, sondern auch menschlich war Gesa Siebert-Ott ein großer Gewinn für die Universität Siegen, insbesondere für ihre zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Den Beiträgen aus Siegen schließen sich in Teil zwei Beiträge aus Köln an. Gesa Siebert-Ott hat in Köln promoviert und habilitiert und viele Jahre – damals noch am Seminar für Deutsche Sprache und Literatur – an der Universität zu Köln gearbeitet. In Hildesheim, Gießen, Bremen und Freiburg arbeiten Kolleginnen, die viele Jahre mit Gesa Siebert-Ott zusammengearbeitet haben, teils an gleichem Standort, teils in unterschiedlichen Arbeitskontexten, ihre Beiträge schließen den Band mit einem dritten Block ab.

Der Band beginnt mit dem Beitrag von Ina Kaplan **„Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen“ – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul und zu sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule**: Die dargestellte Untersuchung fokussiert das Deutsch als Zweitsprache-Modul (DaZ-Modul) an den Hochschulstandorten Siegen, Dortmund und Köln und erhebt, inwiefern sich Studierende nach Abschluss dieses Moduls auf den Umgang mit einer sprachlich

heterogenen Klasse vorbereitet fühlen und ob sie sprachliche Vielfalt als Ressource sehen.

In ihrem Beitrag **„Argumentieren im fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterricht – erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften“** geht Eva Stimming der Frage nach, inwiefern das mündliche Argumentieren als relevantes sprachliches Werkzeug zur Partizipation aller Kinder innerhalb des Unterrichts dienen kann und welchen Beitrag ein fächerverbindender Deutsch- und Sachunterricht zur Entwicklung und Förderung nötiger Fähigkeiten zu leisten vermag. Dazu stellt sie Bezüge zwischen gesprächs- bzw. diskursanalytischen Befunden zum Argumentieren in der Grundschule und den Bildungsansprüchen des Sachunterrichts her und bezieht sich auf Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die im Rahmen des Projektes „BiSu“ erhoben wurden.

Lena Decker und Sonja Hensel zeigen in ihrem Beitrag **„Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen“** unter Rückgriff auf empirische Daten des Forschungsprojektes „SiFu“, dass das besondere Potential des Schreibens für die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fachunterricht häufig ungenutzt bleibt und diskutieren schreibdidaktische Konsequenzen.

Die theoretischen Grundlagen und das Forschungsdesigns einer auf dem Projekt „BiSu“ (vgl. auch den Beitrag von Stimming) aufbauenden und noch in Konzeptionsphase befindlichen Interventionsstudie im Sachunterricht der 4. Klasse werden von Nadine Anskeit und Torsten Steinhoff in ihrem Beitrag **„Schreiben und fachliches Lernen im Sachunterricht“** dargelegt. In dieser Studie sollen die Auswirkungen unterschiedlicher „Schreibarrangements“, welche sich bezüglich der angebotenen sprachlichen Hilfen unterscheiden, auf das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern untersucht werden.

Möglichkeiten, wie sich mithilfe des Musikgenres Rap verschiedene Bereiche der Sprache fördern lassen, stellt Katrin Sonntag in ihrem Beitrag **„Der Rhythmus macht's – Rap als Mittel der Sprachförderung von Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache“** vor. Ausgehend von den Besonderheiten des deutschen Laut- und Schriftsystems sowie den Herausforderungen, denen Seiteneinsteiger\*innen beim Erwerb

der deutschen Sprache begegnen, werden auf Basis psycholinguistischer Erkenntnisse die Vorteile musikalischer (Sprach-)Förderung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gezeigt.

Jana Mikota untersucht in ihrem Beitrag **„Von ‚Mutmachsprachen‘ und Mehrsprachigkeit: Sprachenvielfalt in der Kinderliteratur“** die Frage nach der Bedeutung von Sprache in aktuellen Bilder- und Kinderbüchern. Dabei liegt der Fokus auf dem Potential der literarischen Beispiele für sprachlich-didaktische Kontexte.

In seinem Beitrag **„Sprechen über Bilder – Literalität und Bildungssprache bei mehrsprachigen Kindern“** verweist Hans-Joachim Roth auf das enge Wechselverhältnis von Sprache (Text) und Bild (Medium). Inwieweit (Bilder in) Medien dabei erfolgreich sind, in Sprache einzuführen und Sprache zu vermitteln, z. B. Bilderbücher, Fernsehsendungen o. ä., hängt aber davon ab, in welchen Kontexten sie verwendet werden. Zentral scheinen der Aspekt der Anschlusskommunikation bzw. das interaktive Potenzial der Medien zu sein. Am Beispiel von Erzählsequenzen zu einem Comicausschnitt zeigt der Beitrag, dass sich das Genre Comic und das Setting Dialog in besonderer Weise eignen, um Erzählen zu ermöglichen und Zugang zur Literalität zu schaffen.

Michael Becker-Mrotzek setzt sich in einem Beitrag **„Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern“** zweierlei zum Ziel. Zunächst geht es ihm darum, das Kompositum Bildungssprache angemessen zu fassen und als linguistischen Begriff zu schärfen. Dazu verweist er auf Ansätze aus Sprachwissenschaft wie Sprachdidaktik. Ausgehend von dieser terminologischen Diskussion will er dann aus dem Konstrukt konkrete Vorschläge für eine Sprachförderung ableiten, so wie sie beispielsweise von der BISS-Expertise vorgeschlagen werden.

Alexandra Lavinia Zeppter konkretisiert in ihrem Beitrag **„Grammatisches Lernen in der Zweitsprache performativ gestützt – Beispiel Präpositionen und Kasus“** einen Vermittlungsansatz für die Gruppe der Zweitsprachenlernenden. Am Beispiel eines grammatischen Phänomens, der Kasusverteilung nach Wechselpräpositionen, plädiert die Autorin für einen holistischen grammatikdidaktischen Zugang. Sie verknüpft dazu das Erlernen grammatischer Phänomene mit konkreten sprachlichen Kontexten, in denen systematisch Musterwissen erworben

werden soll. Anders als bisher diskutiert soll der Erwerb über verschiedene sinnliche Zugänge erweitert und unterstützt werden.

Eine gänzlich andere Form von Sprachbetrachtung eröffnet der Beitrag von Hartmut Günther „**Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und das Paradies – Bemerkungen zur Lutherbibel**“. Unterschieden wird hier zwischen Sprache als Thema des Bibeltextes, Sprache als Mittel der Verständigung über den Text, und Sprache bzw. Sprachen, in denen der Text verfasst bzw. in die der Text übersetzt wird. Auch in diesem Beitrag geht es um Zugang zu bzw. Barrieren der Sprache, denn eine Zielsetzung der Übersetzung Luthers bestand darin, biblische Inhalte allgemein und für jede Person verständlich zu formulieren.

Welche Funktion(en) Sprache darüber hinaus übernehmen kann, wird im nachfolgenden Beitrag von Thorsten Pohl „**Die epistemische Funktion von Sprache. Ein Versuch**“ unter Rückgriff auf Roman Jakobsons Systematik diskutiert. Im Beitrag wird in besonderer Weise die epistemische Funktion von Sprache definiert. Die epistemische Funktion ist dabei durch eine bestimmte Verweisrichtung gekennzeichnet. Ausgehend von der syntagmatischen Achse (Möglichkeiten der Kombination und Kontiguität) wird auf die paradigmatische Achse (Prinzip der Selektion und Äquivalenz) projiziert; Letzteres wird am Beispiel der Domäne Wissenschaft konkretisiert.

Einen programmatischen Beitrag liefert Diana Gebele mit „**Baustelle Inklusion: Bisherige Entwicklungen, Status quo und Perspektiven**“. Inklusion, so wird ausgeführt, ist nicht nur eine der umfanglichsten Reformbestrebungen für die Schullandschaft, sondern hat auch grundlegende Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht, z. B. Sprach- oder Deutschunterricht. Dank intensiver Forschungsanstrengungen in den letzten Jahren liegen inzwischen verschiedene Konzepte vor wie auch Untersuchungen zu lernförderlichen Bedingungen inklusiven Unterrichtens.

Im Beitrag von Ursula Bredel „**Leichte Sprache – ein Instrument zur Sprachförderung?**“ stellt die Autorin die Frage, ob Leichte Sprache ein Hilfsmittel sein kann, um umfangliche in Textform repräsentierte Inhalte zu entschlüsseln und ob die (leichte) Sprache dabei zugleich der Sprachförderung dient, neben der Verstehenssicherung also auch Entwicklungspotential eröffnet. Neben vornehmlich sprachlichen

Strategien wird dies auch durch im weitesten Sinne typographische und gestalterische Elemente von Texten in leichter Sprache begünstigt (Schriftgröße und Schriftart, Schriftanordnung, Umbrüche, Absätze).

Fragen der Anordnung von Text (auf Schreibtischen) werden im Beitrag von Katrin Lehnen und Kirsten Schindler **„Orte, Räume, Rituale. Erkundung von Schreibtischen und Arbeitsplätzen als Teil der Schreibforschung“** thematisiert. Den Autorinnen geht es um die Relevanz und Dokumentation von Materialität wie Medialität der Schreibvorgänge. Dieser thematische Fokus hat empirisch-methodische Konsequenzen und verlangt er doch den systematischen Einbezug des Bildes als Quelle der Schreibforschung. Eingebettet sind diese Überlegungen in zwei hochschuldidaktische Zugänge (an den Universitäten Gießen und Köln), die mit zahlreichen Bildbeispielen vorgestellt werden.

Auch im Beitrag von Nicole Marx **„Schreiben im bilingualen Vergleich“** geht es um Textproduktion. Sie richtet ihren Fokus dabei auf die (mehr-)sprachlichen Kompetenzen der Textproduzent\*innen. Der Beitrag zeichnet zunächst einen unbefriedigenden Forschungsstand auf, der sich bislang wenig mit Zusammenhängen beim Schreiben in zwei oder mehr Sprachen beschäftigt hat. Dabei sind Fragen des Transfers von Schreibfähigkeiten (aus einer in eine oder mehrere Sprachen) ebenso unterrichtspraktisch relevant wie die Frage nach der Spezifik des Schreibens in L2. Im Beitrag werden erste Befunde dazu aus größeren experimentellen Studien zitiert.

Gabriele Kniffkas Beitrag **„Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler\_innen“** formuliert konkrete Unterrichtsvorschläge für die Schüler\*innen, die neu zugewandert sind. Die Autorin plädiert für ein Vorgehen, das zunächst ausgeht von realen, kommunikativen Anforderungen, die im Schulalltag der Lernenden bewältigt werden müssen, also sich beispielsweise in der Rolle von Schüler\*innen einzufinden (also sich selbst und andere benennen etc.) und diese kommunikativen Anforderungen systematisch zum Erwerb komplexerer, fach- und bildungssprachlicher Muster zu nutzen.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren für ihr großes Engagement, die kollegiale Zusammenarbeit und die inspirierenden Beiträge bedanken. Danken möchten wir auch Laura Reuter und Vanessa Esser für die formale Prüfung und die redaktionelle

Fertigstellung der Manuskripte. Danken möchten wir zuletzt und vor allem Gesa Siebert-Ott für ihr Wirken in und um Siegen herum.



# **„Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen“ – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul und zu sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule**

---

INA KAPLAN

## **I Einleitung**

Deutschlands Klassen sind multilingual. Rund ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler haben im deutschsprachigen Raum eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Schader 2012: 9). Diese sprachliche Vielfalt bietet einerseits die Chance, die vorhandenen Sprachen als Ressource für den Unterricht, zur Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und als Bereicherung für die Klasse zu nutzen (vgl. Schader 2012: 19 f.). In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen ist diese Einstellung verankert, wenn es heißt:

Die Lehrkräfte bringen den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und stellt eine Bereicherung für alle dar (MSW NRW 2012: 14).

Auch das European Core Curriculum will „einen Perspektivwechsel, der den Blick weg von der Zuschreibung von Defiziten und einem

Streben nach Homogenität hin zu einer wertschätzenden Anerkennung der vorhandenen Vielfalt lenkt“ (ECC IALT 2010: 5). Andererseits birgt die sprachliche Vielfalt eine Herausforderung, die verschiedenen Voraussetzungen im Unterricht zu berücksichtigen und die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Sprache ist die zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Becker-Mortzek und Roth 2017: 7). Doch fehlen vielen Schülerinnen und Schülern die spezifisch geforderten Kompetenzen im Bereich der Sprache des Lehrens und des Lernens, die meist als Schulsprache oder Bildungssprache bezeichnet werden – vor allem denjenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und jenen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten (vgl. Becker-Mortzek et al. 2013, Schmölzer-Eibinger et al. 2013, Feilke 2013, Prediger 2013; Stanat et al. 2010, VERA 2017). Gleichzeitig wird der Gebrauch der nötigen sprachlichen Kompetenzen häufig nicht systematisch vermittelt, sondern als „geheimes Curriculum“ (Becker-Mortzek et al. 2013: 7) implizit seitens der Lehrkraft erwartet. So ist es äußerst wichtig, dass Lehrkräfte aller Fächer kompetent fachspezifische sprachliche Kompetenzen im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Lernen systematisch vermitteln und gezielt fördern können, um Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ebenso hohe Bildungschancen zu ermöglichen wie ihren einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern. Daher müssen angehende Lehrkräfte schon in der Phase der Lehrerausbildung auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Institution Schule vorbereitet werden, was Ziel des seit 2009 durch das Lehrerausbildungsgesetz verbindlichen Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) (LABG 2009, §11(7)) ist.<sup>1</sup> Inwiefern sich Studierende nach Abschluss des Moduls auf den Umgang mit einer sprachlich heterogenen Klasse vorbereitet fühlen und wie sie das Modul bewerten, ist Forschungsgegenstand der empirischen Interviewstudie,

---

<sup>1</sup> Für das Modul werden verschiedene Bezeichnungen wie *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* oder *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* verwendet. Im Folgenden wird die verbreitete Abkürzung *DaZ-Modul* gebraucht.

die in diesem Beitrag dargestellt wird.<sup>2</sup> Zudem ist eine weitere Fragestellung der Untersuchung, welche *Einstellungen*<sup>3</sup> Lehramtsstudierende in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben. Zu klären ist, ob und inwiefern die Studierenden die vorhandene Vielfalt als Ressource im oben genannten Sinne sehen und wie sie im Klassenzimmer damit umgehen wollen.

Zunächst werden im Folgenden kurz die verschiedenen DaZ-Module an den Universitäten Siegen, Dortmund und Köln vergleichend dargestellt. Anschließend folgt die Beschreibung der empirischen Interviewstudie, um daraufhin erste Ergebnisse aufzuzeigen. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit.

## 2 Das DaZ-Modul in NRW im Vergleich

Das bereits erwähnte durch das Lehrerausbildungsgesetz verpflichtende DaZ-Modul muss mindestens sechs Leistungspunkte (LP) umfassen. Wie genau das Modul ausgestaltet wird, ist den jeweiligen Hochschulen selbst überlassen.<sup>4</sup> Im Folgenden wird an den Beispielen der Universität Siegen, der Technischen Universität Dortmund sowie der Universität zu Köln, die der empirischen Studie zugrunde liegen, dargestellt, was das Modul umfasst.<sup>5</sup>

Die Standorte wurden ausgewählt, da diese innerhalb des Landes Nordrhein-Westfalen liegen und somit das Lehrerausbildungsgesetz greift. Außerdem bieten alle drei Universitäten das DaZ-Modul mit

---

2 Die empirischen Daten wurden im Rahmen eines Dissertationsvorhabens erhoben, welches weitere Fragestellungen fokussiert (Kaplan i. V.).

3 Der Begriff Einstellung wird verstanden als „eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet.“ (Eagly und Chaiken 1998: 269 zit. nach Bohner 2003: 267).

4 Von Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Universitäten Nordrhein-Westfalens wurde dazu ein Konzept zur „inhaltlichen Füllung“ vorgeschlagen (vgl. Mercator-Institut 2009).

5 Die Informationen sind entnommen aus den jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen und Modulbeschreibungen (Modulbeschreibung Köln; FSB TU Dortmund; FSB Siegen 2014).

sechs Leistungspunkten an und sind somit vergleichbar. An den Standorten Siegen und Dortmund ist das Modul im Bachelor angesiedelt, Köln bietet dazu einen Kontrast, da es im Master studiert wird. Wie genau sich die Module unterscheiden, bzw. ähneln wird nun herausgearbeitet.

Wie bereits erwähnt wird bei allen drei Universitäten das Modul mit sechs Leistungspunkten studiert. Eine Ausnahme bildet das Studium für Haupt-/ Real-/ Sekundar- und Gesamtschule in Dortmund, bei dem neun Leistungspunkte erworben werden. Für alle anderen Schulformen gilt wie in Siegen und Köln auch, dass sechs Leistungspunkte im Rahmen einer Vorlesung und eines auf den Inhalten der Vorlesung aufbauenden Seminars zu erbringen sind. Der Studienverlaufsplan sieht das Studium des Moduls an der Universität Dortmund im Bachelor für das 4. (Vorlesung) und 5. (Seminar) Fachsemester vor. In Siegen wird es regulär im 5. und 6. Bachelor-Semester studiert.<sup>6</sup> Im Gegensatz dazu wird das Modul in Köln mit dem Praxissemester in der Master-Phase verzahnt, wobei zunächst die Vorlesung besucht, anschließend das Praxissemester absolviert und abschließend das Seminar belegt wird. An allen drei Standorten dient die Vorlesung vor allem der Vermittlung von Grundlagenwissen. Bspw. werden in Siegen Grundlagen in den folgenden Bereichen vermittelt: „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Sprachen und Sprachgebrauch in Einwanderungsgesellschaften“, „Spracherwerbsprozesse“, „sprachliche Varietäten und Variation im Deutschen“, „didaktisch-methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts“ sowie „sprachliches Wissen als Basis für eine fachbezogene Analyse von Unterrichtskommunikation und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts“ (FSB Siegen 2014: 5 f.). Anschließend werden im Seminar vertiefend Themen wie sprachensible Unterrichtsgestaltung im Fach behandelt.

Bezüglich einer Schulform- oder Fächerdifferenzierung ist zu sagen, dass in Dortmund schon im Modulhandbuch nach Studierenden unterteilt wird, die Deutsch oder im Fall der Schulform Grundschule

---

6 Es liegt ein Beschluss vor, dass das Siegener Modul in den Master verlegt wird.

sprachliche Grundbildung studieren, und solchen, die dies nicht studieren, um das unterschiedliche Vorwissen zu berücksichtigen. Demzufolge sind sowohl Vorlesung als auch Seminare entsprechend angelegt. In Köln ist eine fachspezifische Differenzierung in den Seminaren vorgesehen. In Siegen sind die Seminare nach Primarstufe und Sekundarstufe differenziert und fokussieren teilweise zusätzlich ein bestimmtes Fach wie Mathematik.

Die Modulbeschreibungen zeigen, dass eine Sensibilisierung, bzw. Vorbereitung der Studierenden hinsichtlich einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung erfolgen soll (vgl. Modulbeschreibung Köln: 1; FSB TU Dortmund: 1; FSB Siegen 2014: 1). An der Technischen Universität Dortmund wird bspw. folgendes *learning outcome* formuliert:

Durch den erfolgreichen Abschluss des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte haben die Kandidaten und Kandidatinnen bewiesen, dass sie Problemlagen, die aus Mehrsprachigkeit und Interkulturalität entstanden sind, identifizieren können und wissen, wie angemessene Förderung zu initiieren bzw. zu realisieren ist (FSB TU Dortmund: 1).

Somit wird vor allem die Herausforderung, die mit der sprachlichen Heterogenität einhergeht, thematisiert. Dass Mehrsprachigkeit als Resource erkannt und genutzt werden sollte, findet sich lediglich explizit in den Fachspezifischen Bestimmungen des Moduls der Universität Siegen, denn dort soll das Modul zusätzlich einen „Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Sensibilität, kultureller Offenheit und Empathie bei den Schülerinnen und Schülern leisten“ (FSB Siegen 2014: 2). Wie die Studierenden diesbezüglich eingestellt sind und wie sie das Modul insgesamt bewerten, wurde wie bereits in der Einleitung dargelegt – im Rahmen einer empirischen Interviewstudie erforscht. Bevor die Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 4 dargestellt werden, wird nun das Forschungsdesign vorgestellt.

### 3 Forschungsfragen und -design der Studie

Die hier interessierenden Forschungsfragen lauten:

1. Inwiefern fühlen sich die Studierenden durch das DaZ-Modul auf den Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet?
2. Welche Wünsche äußern die Studierenden zur Weiterentwicklung des Moduls?
3. Welche Einstellung haben die Studierenden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurde eine qualitative Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden durchgeführt. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde das Verfahren des qualitativen Samplings verwendet (vgl. Kelle/Kluge 2010). Als wichtigstes Kriterium bei der Auswahl der Stichprobe ist die Voraussetzung zu nennen, dass die Studierenden eine Universität mit verpflichtendem DaZ-Modul besucht und dieses abgeschlossen haben. So wurde die Stichprobe auf das Land Nordrhein-Westfalen beschränkt und die Standorte Siegen, Dortmund und Köln ausgewählt. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde darauf geachtet, dass der Abschluss des Moduls nicht weit zurückliegt, so dass die Inhalte noch präsent sind. Um „die Heterogenität des Untersuchungsfeldes“ (Kruse 2015: 241) in der Stichprobe abzubilden, sind verschiedene Schulformen wie Grundschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule und Gymnasium vertreten, denn es ist ausdrücklich zu betonen, dass der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in allen Schulformen von Bedeutung ist und die angehenden Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer darauf vorbereitet werden müssen (vgl. LABG 2016: 3). Die Stichprobe von insgesamt 40 Interviews enthält mehrheitlich einsprachige (n=36), weibliche (n=34) Lehramtsstudierende. Insgesamt studieren 33 Interviewte sprachliche Grundbildung oder das Fach Deutsch. Folgende Tabelle zeigt die Stichprobe mit den Merkmalen Schulform und Standort im Detail:

Schulform	Standort			Gesamt
	Siegen	Dortmund	Köln	
Grundschule	12	5	3	20
Haupt-/ Real-/ Gesamtschule	2	1	0	3
Gymnasium/ Gesamtschule	2	3	4	9

Schulform	Standort			Gesamt
	Siegen	Dortmund	Köln	
Sonderpädagogik	0	2	6	8
<b>Gesamt</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>40</b>

Die Erhebung der Interviews fand mithilfe der Methode *problem-zentriertes Interview* (vgl. Witzel/ Reiter 2012) statt. Dabei liegt ein Leitfaden zugrunde, der die interessierenden Themen und Fragen abdeckt. Als Auswertungsmethode der Interviews dient die inhaltlich strukturierende sowie die evaluative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Um eine möglichst transparente und nachvollziehbare Analyse durchzuführen, wurde das Analyseprogramm für qualitative Daten *MAX QDA* verwendet. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv, da einerseits Hauptkategorien auf Grundlage des Leitfadens und theoretischen Vorwissens entwickelt wurden und andererseits mittels induktiver Herangehensweise Kategorien – vor allem Subkategorien – direkt am Material, also aus den Interviewdaten, gebildet wurden (vgl. Kuckartz 2016: 95). Bspw. wurde die Kategorie *versteckte Kompetenzen* als In-Vivo-Code im Sinne der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) aus den Interviewdaten generiert und bezieht sich auf folgende Aussage einer Interviewten:

Woran ich immer wieder denke, sind halt so versteckte Kompetenzen, also dass die Kompetenzen haben, also so kognitive, die sie aber nicht versprachlichen können, also dass es da schwierig ist den eigentlichen Wissensstand ähm der Kinder zu erfassen.<sup>7</sup>

Hier wird thematisiert, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache kognitive Kompetenzen haben können, die „versteckt“ bleiben, da sie nicht versprachlicht werden können. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, wenn es darum geht, die Kompetenzen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern einschätzen zu wollen. Es zeigt, dass

---

<sup>7</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden die Interview-Zitate in diesem Beitrag nach den Regeln der deutschen Rechtschreibung verschriftlicht. Grundsätzlich wurden die Interviews basierend auf dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) transkribiert (Selting et al. 2009).

die Interviewte sich dieser Herausforderung bewusst ist. So wurden die Aussagen der Interviewten schrittweise codiert und verglichen. Im Folgenden werden nun erste Ergebnisse der Studie dargestellt.

## 4 Erste Ergebnisse

### 4.1 *Einstellungen zum DaZ-Modul*

Die interviewten Lehramtsstudierenden bewerten das Modul insgesamt als sehr wichtig. Die Beschäftigung mit dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* sei für jede Schulform und auch unabhängig vom Fach unverzichtbar. Daher wird es als sinnvoll beschrieben, dass das Modul obligatorisch und nicht fakultativ zu belegen ist. Die Sensibilisierung der Studierenden für die Wichtigkeit des Themas als vorrangiges Ziel des Moduls kann in den Interviews bestätigt werden. Für die Schulform Gymnasium/ Gesamtschule wird allerdings teilweise erkennbar, dass die Relevanz nicht ganz so hoch eingeschätzt wird.

Um zu erfassen, wie gut sich die Studierenden durch das Modul vorbereitet fühlen, wurden zunächst die Aussagen bezüglich der Bewertungskategorie *Vorbereitung durch das Modul* codiert, verglichen und schließlich den Ausprägungen *vorbereitet*, *etwas vorbereiteter*, *sensibilisiert*, *eher nicht vorbereitet* und *unzureichend vorbereitet* im Sinne einer Ordinalskala zugeordnet. Die Kategorie *sensibilisiert* bezieht sich darauf, dass die Studierenden häufig beschrieben, dass das Modul ihnen „die Augen geöffnet“ habe, aber sie nicht das Gefühl hätten, auf die Herausforderung, eine sprachlich und kulturell heterogenen Klasse zu unterrichten, vorbereitet zu sein. Dabei spielt aus Sicht der Studierenden das Sammeln von Erfahrungen im Lehreralltag eine entscheidende Rolle, so dass fraglich ist, ob und inwiefern ein Gefühl der Vorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung überhaupt erlangt werden kann.

Überwiegend fühlen sich die Studierenden nach dem Modul jedoch *vorbereitet* oder *etwas vorbereiteter*:

Man kriegt wirklich einen Eindruck davon, was einen erwartet, wenn man dann halt mal so Schülertexte bekommt oder auch einfach Werkzeuge, um damit umzugehen äh, um das Ganze einschätzen zu können, wie man das bewerten soll, dass man halt nicht nur auf Defizite achtet.

Das Zitat weist auf die Kategorie *Schülertexte analysieren und bewerten* hin, die am häufigsten unter der Hauptkategorie *Hilfreiches* codiert wurde. „Dass man halt nicht nur auf Defizite achtet“ ist einer der Lerneffekte, die von den Studierenden thematisiert wurden. Dieser wurde in dem In-Vivo-Code *nicht zu schnell verurteilen* festgehalten, welcher aus der Aussage einer weiteren Interviewten generiert wurde: „dass man halt, sage ich mal, auch nicht zu schnell verurteilt und sagt, ach so viele sprachliche Fehler, das kann ja nichts geben“. Auf der anderen Seite wird häufig geäußert, dass die Analyse und Beurteilung von Schülertexten einen größeren Stellenwert in der Lehrerbildung einnehmen sollte (vgl. Kaplan i. V.).

Einige Studierende fühlen sich jedoch *eher nicht vorbereitet*, manche sogar *unzureichend vorbereitet*, wie dieses Beispiel verdeutlicht:

Wir sitzen irgendwann als Junglehrer vor dieser Klasse, sind da unzureichend darauf vorbereitet und ja dann mach mal, ne? Also das finde ich halt sehr schwierig. Daher finde ich so ein großes Gebiet äh unzureichend abgedeckt.

Die Äußerung unterstreicht einerseits, dass die Studierenden das Thema als sehr relevant einschätzen und zeigt andererseits auf, was sich am häufigsten gewünscht wird, nämlich ein umfangreicheres Modul, welches stark praxisbezogen und didaktisch aufgebaut ist. Weitere Wünsche sind eine Differenzierung nach Schulformen und Fächern, bzw. eine Aufteilung der Studierenden, die Deutsch oder sprachliche Grundbildung belegen, und denjenigen, die andere Fächerkombinationen studieren. Das Vorwissen sei sehr unterschiedlich und eine entsprechende Differenzierung, wie es in Dortmund der Fall ist, könne hier eine gezieltere Vermittlung der wichtigen Inhalte ermöglichen. Die Verzahnung mit dem Praxissemester an der Universität zu Köln halten viele Studierende für sinnvoll, jedoch hätten sich viele gewünscht, die praxisbezogenen Methoden und Anregungen des Seminars schon vor dem Praxissemester zu erhalten, um diese erproben zu können. Auch die Dortmunder und Siegener Studierenden erachten eine Verknüpfung

mit Praxisphasen häufig als förderlich. Neben diesen organisatorischen Aspekten wurden außerdem noch Wünsche zu inhaltlichen Themen geäußert, wie der Vergleich anderer Sprachen mit Deutsch, eine Vertiefung zu konkreten Sprachfördermethoden und der Umgang mit neu Zugewanderten. Inhalte zum Umgang mit neu Zugewanderten wünschen sich vor allem Studierende der Schulform Gymnasium/ Gesamtschule.<sup>8</sup> Damit verbunden steht häufig auch der Wunsch nach einer Schulformdifferenzierung zumindest in Grundschule und weiterführende Schulen, wie es an der Universität Siegen angeboten wird, da gerade für die weiterführenden Schulen der Umgang mit neu Zugewanderten eher relevant sei.

#### 4.2 *Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*

Dass viele Interviewte noch recht unsicher sind, ob und inwiefern sie sprachlich und kulturell heterogene Klassen unterrichten können, wird immer wieder in den Aussagen deutlich. Ob Studierende trotzdem auch die Ressource in der vorhandenen Vielfalt erkennen und nutzen wollen, wie es in den Lehrplänen formuliert ist (vgl. MSW NRW 2012; MSW NRW 2016), ist ebenfalls erhoben worden. Teilweise überwiegt eine problembezogene Einstellung der Studierenden bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Die Schwierigkeit, mit der Heterogenität umzugehen und die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Deutschen fördern zu müssen, steht dabei im Mittelpunkt. Hier bleibt zu überlegen, ob und inwiefern das Modul eben durch die Sensibilisierung das „Problem“, also die Herausforderung eines sprachsensiblen Unterrichts in den Fokus bringt und zu wenig auf die Ressource der sprachlichen Vielfalt eingeht.

---

<sup>8</sup> Das Thema „Unterricht mit neu Zugewanderten“ wird im Rahmen von Weiterbildungsangeboten an den drei Standorten behandelt. Weitere Informationen dazu unter: <https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/>, [http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF\\_DaZ-Zertifikat/index.html](http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html) und <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/weiterbildungsstudium-daz/> [10.07.2018]

Das Zitat aus der Überschrift dieses Beitrags spiegelt jedoch die Tendenz wider, die die meisten Aussagen der Studierenden anzeigt. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt wird überwiegend als wertvoll erachtet. Die Klasse könne von den verschiedenen Kulturen und Sprachen profitieren und auch für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler selbst wird die Erstsprache als Kompetenz angesehen, die gefördert und anerkannt werden sollte. Es bleibt jedoch häufig die Frage offen, wie man diese Ressource konkret im Unterricht nutzen kann:

Einfach diese Vielfalt, die man hat als Chance nutzen. Ähm, wie ich das dann mache, das ist eine gute Frage. Ich meine, es heißt ja auch immer in Vorlesungen nutzen sie die Chance, die sie haben, aber (.) die praktische Umsetzung, wie das dann geht, das fehlt dann halt immer so ein bisschen.

Der Studierende macht deutlich, dass auch im Rahmen des Studiums vermittelt wurde, dass die Vielfalt genutzt werden sollte, jedoch konkrete Vorschläge zur Nutzung fehlen. Teilweise wird auf Erfahrungen in Schulen zurückgegriffen, in denen bspw. Begrüßungslieder in den verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam gesungen werden. Andere berichten von Lehrveranstaltungen, in denen z. B. kontrastive Sprachbetrachtung als Möglichkeit thematisiert wurde:

Das hatten wir in Mathe halt mal gemacht (.) wie das wortwörtlich übersetzt wird, damit man, einem mal bewusst wird, wie die Grammatik einfach ganz anders aufgebaut ist in anderen Sprachen. Wenn man es dann wortwörtlich übersetzt in das Deutsche, kommt dann <<lachend>> bisschen grammatikalisch falsches manchmal raus>, dass man das dann damit die Kinder trotzdem ihre Sprache gewürdigt fühlen.

Diese Methode will die Studierende nutzen, um die Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu würdigen. Dass auch Sprachbewusstheit dadurch gefördert wird, indem die Grammatik der verschiedenen Sprachen aufgegriffen wird, ist hier implizit angesprochen. Skeptisch sind manche Studierende bezüglich des Gebrauchs der Erstsprachen im Unterricht: „weil ich, wenn ich die Sprache nicht kenne, nicht nachvollziehen kann, ist es wirklich Unterrichtsgespräch oder nicht“. Dies führt eher zu einer ablehnenden Einstellung gegenüber der Nutzung der Erstsprachen, während viele andere Interviewte es als sinnvoll erachten, einerseits um die Kompetenzen für den Erwerb des

Deutschen im Unterricht zu unterstützen, aber auch um Akzeptanz und Wertschätzung zu zeigen: „weil das ist ja auch ein Teil der Identität der Schüler und das sollte man schon akzeptieren und und auch respektieren dann und mit in den Unterricht einfließen lassen.“

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Es ist insgesamt festzuhalten, dass die Studierenden vor allem durch das Modul für die Relevanz einer sprachsensiblen Gestaltung von Unterricht sensibilisiert werden. Die Interviewten zeigen, dass ihnen bewusst ist, wie wichtig die sprachliche Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern ist. Die Herausforderung, diese Aufgabe im Regelunterricht zu bewältigen, wird immer wieder thematisiert. Die Studierenden sehen dabei das DaZ-Modul als wichtigen Baustein zur Vorbereitung auf den Umgang mit dieser Herausforderung und wünschen sich eine Erweiterung der Inhalte. Diese sollte möglichst praxisbezogen und didaktisch ausgestaltet sein, da gerade die praktische Anwendung der Inhalte hilfreich sei. Die Verzahnung mit den Praxisphasen während der Ausbildung wird zusätzlich als sehr sinnvoll erachtet, ebenso wie die Differenzierung nach Schulformen und Fächern.

Dass überwiegend sprachliche und kulturelle Vielfalt als wertvoll angesehen wird und die Studierenden diese im Unterricht nutzen wollen, ist ein Zeichen dafür, dass die Ressource Mehrsprachigkeit als solche erkannt wird. Wie diese konkret genutzt werden kann, bleibt für viele Studierende unklar, doch finden sich auch einige Handlungsansätze dazu in den Interviews.

## 6 Literatur

Baur, Rupprecht S., Becker-Mrotzek, Michael, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Hoffmann, Ludger, Ralle, Bernd, Salek-Schwartze, Agnieszka, Seipp, Bettina, Öz-dil, Erkan (2009): Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Stiftung Mercator (Hrsg.). Verfügbar

- unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf) (05.10.2018)
- Becker-Mrotzek, Michael, Hentschel, Britta, Hippmann, Kathrin, Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt durch IPSOS Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Mercator-Institut der Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans Joachim (2017): Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann. S. 11-36
- Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 7-13
- Bohner, Gerd (2003): Einstellungen. In: Wolfgang Stroebe, Klaus Jonas, Miles Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Übersetzt von Reiss, M., 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Verlag: Berlin Heidelberg. S. 265-313
- Decker, Lena & Kaplan, Ina (eingereicht): Beurteilung von schriftlichen Schülerleistungen – Ein Vergleich zwischen förderndem Lehrerkommentar und Kriterienkatalog. In: Ina Kaplan und Inger Petersen (Hrsg.): Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (2017): Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In: Michael Becker-Mrotzek, und Hans Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann. S. 249-272
- ECC IALT: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (2010): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/data/es027/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [09.07.2018]
- FSB Siegen: Fachspezifische Bestimmung für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) inkl. Modulhandbuch (2014). Verfügbar unter: [https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche\\_mitteilungen/2014/24\\_2014\\_fsb\\_modul\\_deutsch\\_ba\\_lehramt\\_dssz.pdf](https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf) [09.07.2018]
- Feilke, Helmut (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 113-130
- FSB TU Dortmund: Fächerspezifische Bestimmungen für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für die Lehrämter an Grundschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zur Prüfungsordnung für die Lehramtsbachelorstudiengänge an der Technischen Universität Dortmund. Verfügbar unter: [http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/FSB\\_DaZ.pdf](http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/FSB_DaZ.pdf) [09.07.2018]

- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Kaplan, Ina (eingereicht): Beurteilungskompetenz von Lehramtsstudierenden in Bezug auf schriftliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ina Kaplan und Inger Petersen (Hrsg.): Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann
- Kaplan, Ina und Petersen, Inger (Hrsg.) (in Vorbereitung): Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann
- Kelle, Uwe & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG). (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [09.07.2018]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> [09.07.2018]
- Modulbeschreibung Köln: Modulbeschreibung des Deutsch als Zweitsprache-Moduls der Universität zu Köln. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Modulbeschreibung\\_Deutsch\\_als\\_Zweitsprache.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Modulbeschreibung_Deutsch_als_Zweitsprache.pdf) [09.07.2018]
- Stanat, Petra, Rauch, Dominique und Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 200-230
- Prediger, Susanne. (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 167-183
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag
- Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth und Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Freiburg: Fillibach bei Klett
- Selting, Marget, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann,

- Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günthner, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzluft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja, Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10. S. 353-404
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- VERA (2017): *Vergleichsarbeiten in Klasse 3. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2017 in Nordrhein-Westfalen. Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp)*. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat\\_2017/Bericht\\_VERA3-2017.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat_2017/Bericht_VERA3-2017.pdf) [09.07.2018]
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012): *The Problem-centred Interview. Principles and Practice*. Los Angeles: Sage Publications



# **Argumentieren im fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterricht – erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften**

---

EVA STIMMING

## **I Einleitung – fächerverbindender Deutsch- und Sachunterricht als interdisziplinäres Forschungsfeld**

Sprache ist das wesentliche Medium und Werkzeug des Lernens und Lehrens bzw. inter- und intragenerationaler Vermittlungsprozesse<sup>1</sup> (vgl. Stimming i. V.). Aufgrund von Diskrepanzen zwischen eigenen Sprachkompetenzen und den sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht

---

<sup>1</sup> Unter intergenerationalen Vermittlungsprozessen wird nach Heinzel (2011: 55 ff.) die Vermittlung zwischen der Kinder- und Erwachsenengeneration und unter intragenerationalen Vermittlungsprozessen jene zwischen den Angehörigen der Kindergeneration verstanden.

gelten jedoch insbesondere Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> als benachteiligt, die aus bildungsfernen Familien stammen oder Deutsch als Zweitsprache<sup>3</sup> lernen/sprechen (vgl. Gogolin & Duarte 2016: 478). Vor diesem Hintergrund sollten Lehrkräfte aller Fächer schon in der Grundschule, als Schule für *alle* Kinder, bewusst mit der Verantwortung umgehen, fachspezifische sprachliche Anforderungen und sprachliche Voraussetzungen von Kindern wahrzunehmen und mittels sprachanregender Lehr- und Lernprozesse in Einklang zu bringen. Becker-Mrotzek und Roth (2017: 28 f.) beschreiben die sprachbezogene Bildungsforschung (darum) als interdisziplinäres Feld und betonen die damit notwendige Intensivierung der Verknüpfung unterschiedlicher Bezugswissenschaften und ihrer Expertisen. Insbesondere der Sachunterricht stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Handlungsfeld sprachbezogener Bildungsforschung dar, da er in seiner thematischen Breite, seiner vielperspektivischen Ausrichtung, seinem hohen Vorkommen an kommunikativen Lernformen sowie der sprachlichen Verfasstheit spezifischer Aufgaben, Materialien und Textsorten hohe sprachliche Anforderungen stellt (vgl. Stimming i. V.; vgl. Benholz & Rau 2011: 1). Gleichmaßen besitzt er damit reichhaltig sprachbildendes Potenzial und legt den Grundstein der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen für zahlreiche Fächer weiterführender Schulen (z. B. Biologie, Chemie, Physik sowie Sozialwissenschaften, Geschichte oder Geographie). Der fächerverbindende Deutsch- und Sachunterricht bildet darum das Forschungsfeld des in diesem Beitrag behandelten Kontextes. Unter fächerverbindendem Deutsch- und Sachunterricht wird hier

1. ein Sachunterricht verstanden, der die sprachlichen sowie kommunikativen Anforderungen und sprachbildenden Potenziale der zu vermittelnden Fachinhalte in den unterschiedlichen medialen

---

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung Kinder oder Kinder und Jugendliche verwendet. Mit Blick auf die vielfältigen Einflussfaktoren der (sprachlichen) Sozialisation in der Familie, in Peer-Gemeinschaften und in der Schule werden Kinder und Jugendliche als schulische Akteure sowie in ihren Rollen als Akteure außerschulischer Handlungsräume und Mitglieder der Gesellschaft betrachtet. Das Schülerin- oder Schüler-Sein wird dem Kind-Sein, beziehungsweise dem Jugendliche- oder Jugendlicher-Sein als inhärent verstanden.

3 Im Folgenden abgekürzt durch DaZ.

Ausprägungen und in der Anwendung fachspezifischer Methoden kontinuierlich mitdenkt und in dem, vor dem Hintergrund der individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, i. S. Schneiders et al. (2013: 23) sprachliche Bildung „alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt“ (ebd.) erfolgt.

2. ein Deutschunterricht verstanden, der die fachlichen Inhalte des Sachunterrichts aufgreift und für die Kinder entsprechend sprachliches Material (Lexik, Grammatik und Pragmatik) zur Erschließung dieser Inhalte vor- und aufbereitet, damit sprachliches Handeln funktionsorientiert erprobt und epistemisch genutzt werden kann.

Betrachtet man Kinder entsprechend des Konzepts der Generationenvermittlung (vgl. Heinzel 2011) als gleichwertige Mitglieder und Mitgestalter der Gesellschaft sowie als Vertreter eigener Standpunkte und Perspektiven, bekräftigt dies zudem die weitreichende, konstitutive Bedeutung von Sprache, bzw. des Erwerbs (bildungs-)sprachlicher Schlüsselkompetenzen, die sich von der nachhaltigen Gestaltung der Lern- und Lehrprozesse über den Bildungserfolg des einzelnen bis hin zum Erhalt eines gerechten und demokratischen Zusammenlebens unserer Gesellschaft erstreckt (vgl. Stimming, i. V.). Denn gelingende generationale Vermittlungsprozesse beruhen auf Aushandlungen. Darum sollten Sprachhandlungen und kommunikative Praktiken, die sprachliche Mittel in Bezug auf Lexik, Grammatik und Pragmatik sowie denkförderliche Strukturen bereithalten, die für die immer wiederkehrenden kommunikativen und kognitiven Aufgaben dieser Aushandlungen benötigt werden (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017: 20), von Anfang an im schulischen Kontext gefördert werden. Das mündliche Argumentieren, als eine solche zentrale sprachlich-kommunikative Praktik, besitzt folglich besonderen Stellenwert für das schulische Lernen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11).

Auf dieser Argumentation aufbauend wird in diesem Beitrag der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern das mündliche Argumentieren als besonders relevantes sprachliches Werkzeug zur Partizipation aller Kinder innerhalb des Unterrichts dienen kann und welchen Beitrag der Sachunterricht in der Fächerverbindung zum Deutschunterricht hier zur Entwicklung und Förderung nötiger Fähigkeiten zu leisten vermag.

Dazu wird auf die empirischen Daten einer Interviewstudie mit Lehrkräften zurückgegriffen, die im Rahmen des Projektes „Bildungssprache im Sachunterricht: Lehren und Lernen (BiSu)“<sup>4</sup> durchgeführt wurde (Kapitel 4). Zuvor wird jedoch, durch einen Einblick in gesprächs- bzw. diskursanalytische Befunde zum Argumentieren in der Grundschule (Kap. 2) und die Bedingungen<sup>5</sup> des Erwerbs argumentativer Fähigkeiten (Kap. 2.1) sowie in den Bildungsauftrag des Sachunterrichts (GDSU 2013) (Kap. 2.2) der besondere Stellenwert des Argumentierens für das fachliche Lernen und damit einhergehend, die Notwendigkeit zur Förderung argumentativer Fähigkeiten legitimiert.

## 2 Mündliches Argumentieren in der Grundschule

Ein wesentlicher Anteil der schulischen Lehr- und Lernprozesse wird in der mündlichen Kommunikation realisiert (vgl. Quasthoff 2015: 84). Insbesondere in der Grundschule, stellen Gespräche, als „die ursprüngliche, primäre Form der Verständigung“ (Becker-Mrotzek 2011: 64), schon vor dem Erreichen der Ziele des institutionell organisierten Schriftspracherwerbs, ein wichtiges Medium des Lernens dar. Heinzel (2015: 21) stuft das Gespräch sogar als „wichtigste Vermittlungsform sachlicher Inhalte der Schule“ (ebd.) und somit als „zentrale Methode des Sachunterrichts“ (ebd.) ein. Diese Gespräche, oder (explizit) Diskussionen sind der Ort, wo mündliches Argumentieren stattfindet und gleichzeitig erlernt werden kann. Ausgehend von einem weiten (Grundler & Vogt 2015: 488 ff.) sowie gesprächsanalytisch orientierten Argumentationsverständnis, können dabei, ausgelöst durch einen strittigen Dissens oder offene Fragestellungen, die Positionen der Beteiligten kooperativ und dialogisch entwickelt oder ausdifferenziert werden, sodass entweder ein

---

4 BiSu ist ein Teilprojekt (Leitung Prof. Dr. Siebert-Ott und Prof. Dr. Steinhoff) des vom Ministerium für Innovation Wissenschaft und Forschung NRW geförderten Verbundprojekts „Den Sachunterricht vernetzen - Perspektiven öffnen“ (Universität Siegen).

5 Da im Rahmen dieses Beitrags u. a. Möglichkeiten der Förderung argumentativer Fähigkeiten im Kontext des fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterrichts nachgegangen wird, ist es sinnvoll Befunde aus einer mechanismen- und ressourcenorientierten Erwerbsforschung (vgl. etwa Heller & Krahs 2015) zu betrachten.

gemeinsamer Konsens oder multiperspektivische Sichtweisen in Bezug auf ein Problem erzielt werden können. Anders als das schriftliche Argumentieren, ist das mündliche Argumentieren hier weniger normiert und kann in seiner Realisierung größere sprachliche Variationen zulassen, sodass die Vermutung naheliegt, dies falle Kindern leichter, weil sie auf im Alltag bewährte Kommunikationsmuster und alltagssprachliche Mittel zurückgreifen können. Morek, Heller und Quasthoff (2017: 37) machen jedoch auf einschlägige Studien (etwa Heller 2012) aufmerksam, die nachweisen, dass diskursive Praktiken, wie das Argumentieren, in vielen Familien nicht üblich sind bzw. nicht hinreichend angeregt werden. Folglich ist auch hier von Benachteiligung aufgrund ungleich verteilter sprachlicher Ressourcen auszugehen. Überdies können spezifische Merkmale unterrichtlicher Kommunikation, wie die hohe Anzahl an Interaktanten in der Klasse, die lehrerseitig oftmals recht einseitige Führung von Gesprächen (vgl. Heinzl 2011) sowie schriftsprachliche Überformungen durch normierende Eingriffe in den Sprachgebrauch der Kinder<sup>6</sup> (vgl. Feilke 2012), zu geringen Redeanteilen der Kinder und einem eingeschränkten sprachlichen Handlungsspielraum führen. Um jedoch allen Kindern zu ermöglichen, produktiv und rezeptiv an Unterrichtsgesprächen zu partizipieren und an Diskursen argumentativ teilzunehmen, ist es für Lehrkräfte folglich relevant zu wissen, welche Teilfähigkeiten das mündliche Argumentieren ausmachen und unter welchen Bedingungen diese im Unterricht erworben und gefördert werden können.

### 2.1 *Argumentative Fähigkeiten und Bedingungen ihres Erwerbs*

Mündliches Argumentieren im Gespräch, lässt sich i. S. der Diskurskompetenz generell in drei (Kompetenz-)Dimensionen beschreiben (vgl. Quasthoff 2015: 88). Zunächst wird die argumentative Sequenz im Gespräch durch kommunikative Erwartungen bzw. lokale oder globale Zugzwänge eingeleitet, welche entweder als diese erkannt oder selbst

---

6 Zum Beispiel „Formuliere das doch mal im ganzen Satz.“ oder „Wie sagen wir dazu?“

signalisiert werden müssen (*Kontextualisierung*) (vgl. ebd.). Diese argumentativen Sequenzen müssen entsprechend spezifischer Merkmale global strukturiert werden (*Vertextung*) und mittels sprachlicher, prosodischer sowie gestischer Mittel kenntlich gemacht oder selbst erkannt werden (*Markierung*) (vgl. Morek & Heller 2016: 46 f.). Vergleichsanalysen verschiedener Diskursgattungen von Morek, Heller und Quasthoff (2017) zeigen, dass in Diskurseinheiten Sprecherrollen gattungsspezifisch organisiert sind. So gibt es beim Argumentieren, im Gegensatz zum Erzählen, keinen primären Sprecher, denn argumentative Sequenzen entstehen im wechselseitigen Dialog, in dem Sprecher und Zuhörer sich signalisieren, welche Aufgaben sie im Gespräch zu erfüllen haben oder welche Funktion eine Äußerung gerade erfüllt. Für das Argumentieren wurden von Heller (2012) entsprechend fünf spezifische *Jobs*<sup>7</sup> empirisch rekonstruiert, die von den Gesprächsteilnehmern bearbeitet werden müssen:

- *Dissens herstellen/Problematisieren* (Herstellen eines Rahmens für die Argumentation, z. B. durch Widersprechen oder das Aufwerfen einer Frage (vgl. Heller 2012: 71))
- *Begründungspflicht etablieren* (eigentlicher Beginn des Argumentierens: globaler Zugzwang, dass eine Position begründet werden muss, um Gültigkeit zu erlangen, z. B. durch Ergänzungsfrage nach einer Begründung (vgl. ebd.: 77))
- *Kernaufgabe Begründen* (Einlösung des Zugzwangs eine Position zu begründen z. B. durch Widerlegen oder das Geben einer Erklärung (vgl. ebd.: 84 f.))
- *Abschließen* (wechselseitiges Signalisieren, dass die Begründungspflicht als erfüllt angesehen wird oder dass die weitere Argumentation aus anderen Gründen nicht fortgesetzt werden soll, z. B. durch Formulieren eines Fazits (vgl. ebd.: 95 f.))
- *Überleiten* (Übergang in andere Diskursaktivitäten, z. B. durch Schweigen vgl. ebd.: 100)

---

7 Unter Jobs verstehen Morek, Heller und Quasthoff (2017: 19) „die kontextfreien gesprächsstrukturellen Aufgaben“ (ebd.), die bearbeitet werden müssen, „wenn es zu einer Diskurseinheit einer bestimmten Genreausprägung [hier das Argumentieren] kommen soll“ (ebd.).

Die dargelegten Jobs zeigen an, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen das Argumentieren an die Beteiligten stellt und dienen überdies als Analyseinstrument zur Deskription argumentativer (Teil-) Fähigkeiten oder Kompetenzunterschiede und förderlicher Erwerbskontexte. Denn um die Jobs zu erfüllen, bedienen sich die Beteiligten bestimmter *Mittel* (z. B. Ergänzungsfrage nach einer Begründung) und spezifischer sprachlicher *Formen* die, die Funktion ihrer Äußerungen markieren (z. B. „Warum denn das?“) (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19 f.)<sup>8</sup>.

In aller Kürze soll nun auf förderliche Kontexte beziehungsweise unterstützendes (Sprach-) Handeln Erwachsener für den Erwerb argumentativer Fähigkeiten eingegangen werden.

In ihrer Längsschnittstudie zum Erwerb argumentativer Fähigkeiten identifizieren Heller und Krahl (2015) das Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* als eines, welches sich in allen drei Kompetenzdimensionen (Kontextualisierung, Vertextung, Markierung) als erwerbsförderlich erwies (vgl. ebd.: 17). Bei diesem Interaktionsmuster wird

das Kind als primärer Aufgabenlöser und damit als verantwortlich für die (argumentative) Entscheidungsfindung etabliert [...]. Der erwachsene Gesprächspartner gewährt nicht nur Gesprächsraum für das Darlegen von Positionen und Begründungen, sondern stellt v. a. argumentative Anforderungen, bei deren Bearbeitung er das Kind ggf. interaktiv unterstützt (ebd.: 8).

Zur integrativen Umsetzung dieses Interaktionsmusters im unterrichtlichen Kontext plädieren Morek und Heller (2016: 50) für die Förderung von Diskurskompetenzen als durchgängiges Unterrichtsprinzip, ganz i. S. des fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterrichts (vgl. Kap. 1). Dabei sollen kontinuierlich – schon bei der Unterrichtsplanung – Diskursgelegenheiten für komplexe (argumentative) Beiträge der

---

<sup>8</sup> Mittels einer weiteren, jedoch nicht teilnehmer-, sondern handlungsorientierten Analyse argumentativer Sequenzen, beschreiben Grundler und Vogt (2015) vier unterscheidbare Dimensionen argumentierenden Handelns (die kognitive, expressive, soziale und kontextuelle Dimension), die ebenfalls zur Deskription genutzt und in einer normativen Perspektive „zur Evaluation individueller Argumentationsfähigkeiten“ (ebd.: 491) eingesetzt werden (für einen vertieften Einblick (vgl. ebd.)).

Kinder geschaffen werden, indem ihnen z. B. die Lösung von Problemen zugestanden und von ihnen eingefordert wird (vgl. ebd.: 48). In einer moderierenden, eher als aktiver Zuhörer fungierenden Rolle, macht die Lehrkraft Anforderungen und kommunikative Erwartungen deutlich, indem sie Zugzwänge expliziert und z. B. durch Elaborierungsfragen oder Reformulierungen, ähnlich wie beim Mirco-Scaffolding (Gibbons 2006), unterstützend auf die Strukturierung der argumentativen Beiträge der Kinder einwirkt (vgl. Morek & Heller 2016: 49).

Dass der Sachunterricht reichlich dieser Diskursgelegenheiten und somit erwerbsförderliche Kontexte für das Argumentieren bieten sollte, zeigt die folgende Reflexion einiger Kerngedanken der vorrangegangenen Darstellungen in Zusammenführung mit den Bildungsansprüchen des Sachunterrichts.

## 2.2 *Argumentieren im Kontext sachunterrichtlicher Bildungsansprüche*

Das Argumentieren als sprachlich-kommunikative Praktik, umfasst sprachliche Kompetenzen, deren Erwerb und Förderung unabdingbar mit den Bildungsansprüchen des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013) in Zusammenhang stehen. Dazu zählen u. a.

- ein reflexiver und kommunikativer Aufbau neuen Wissens sowie die Weiterentwicklung der Persönlichkeit durch die Auseinandersetzung mit den Sachen (vgl. ebd.: 9). Denn beim Argumentieren werden Weltwissen und Erfahrungen abgerufen, versprachlicht sowie ausgehandelt und neu konstruiert. Argumentieren besitzt also epistemisches Potenzial (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017).
- das verantwortungsvolle Handeln durch die Partizipation an der Gestaltung der Umwelt (vgl. GDSU 2013: 24). Denn wer als eigenständiges Mitglied der Gesellschaft diese mitgestaltet, muss seine Perspektiven und Ansprüche aushandeln und zudem Räume, Zugänge und Gelegenheiten haben, diese zu entwickeln und zu äußern (vgl. Stimming i. V.).
- das Beschreiten (individueller) Wege von einer Alltags- zur Bildungssprache (vgl. GDSU 2013: 11). Denn das Argumentieren stellt

besonders herausfordernde sprachliche Anforderungen, die im Kontext der Bildungssprachlichkeit verortet werden können (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017; Morek & Heller 2012).

- das Bilden einer Schnitt- und Anschlussstelle der Interessen und Fragen von Kindern und den zu vermittelnden Wissensbeständen der Fachkulturen (vgl. GDSU 2013: 10). Beim Argumentieren im Sachunterricht entstehen dafür authentische sowie funktionsorientierte Kontexte und Gelegenheiten zur sprachlichen und fachlichen Auseinandersetzung und folglich zur Partizipation an gesellschaftlich und individuell relevanten (Unterrichts-)Diskursen. Das Argumentieren besitzt nach Krelle (2014: 26) dann motivierenden Charakter, wenn den Kindern der (individuelle) Nutzen dieser Sprachhandlung explizit in der Anwendung deutlich wird.

Inwiefern praktizierende Lehrkräfte diese Zusammenhänge herstellen und entsprechend Erwerbskontexte für argumentative Fähigkeiten in ihrem Deutsch- und Sachunterricht gestalten (würden), soll mittels der Daten der im Folgenden dargestellten Interviewstudie analysiert werden.

### **3 Die Interviewstudie**

Bevor eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden kann, erfolgt in diesem Kapitel in aller Kürze ein Überblick über die Rahmenbedingungen, in welchen die vorliegenden Daten erhoben, aufbereitet und analysiert wurden.

Im Projekt „Bildungssprache im Sachunterricht: Lehren und Lernen (BiSu)“, untersuchen wir den Umgang mit und die Relevanz von Bildungssprache im fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterricht (vgl. Anskait und Steinhoff in diesem Band). Im ersten Schritt standen dabei die Expertise und die Perspektiven von Lehrkräften im Zentrum des Forschungsinteresses, um den direkten Anschluss an die Praxis und das Handlungsfeld des Deutsch- und Sachunterrichts herzustellen.

### 3.1 *Forschungsdesign der Interviewstudie*

Aufgrund der benötigten vielfältigen fächer- sowie themenübergreifenden Informationen, erwies sich die Orientierung an einem Interviewleitfaden als zweckmäßige Erhebungsmethode. In zehn leitfadengestützten Interviews wurden Lehrkräfte aus dem Raum Siegen und Dortmund befragt, die zum Erhebungszeitpunkt Deutsch und Sachunterricht praktizierten bzw. auf naheliegende Erfahrungen in diesen Fächern zurückgreifen konnten. Der Interviewleitfaden umfasst neben den Fragenblöcken über den Einsatz von und Umgang mit schriftlichen Materialien, die Herausforderungen der Bildungssprache und das Verständnis von fächerverbindendem Deutsch- und Sachunterricht, einen eigenen Fragenblock zum Argumentieren. Die diesen Fragenblock betreffenden Aussagen bilden den hier verwendeten Datensatz.

### 3.2 *Datenaufbereitung und Auswertung*

Die transkribierten Daten wurden computergestützt<sup>9</sup> einer qualitativen Inhaltsanalyse, anhand deduktiv-induktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2012) unterzogen. Nach einer inhaltlichen Strukturierung des Datenmaterials mittels an der Forschungsfrage und der Bezugstheorien (s. o.) orientierter Hauptkategorien, wurden im nächsten Schritt induktiv hervorgebrachte Subkategorien gebildet (vgl. ebd.: 69), mit deren Hilfe eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden soll.

---

9 MAXQDA

### 3.3 Ergebnisdarstellung<sup>10</sup>

In den folgenden Darstellungen werden die Aussagen der Lehrkräfte anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial entsprechend der gebildeten Kategorien aufgeführt. Die Kategorie *Anforderungen* zeigt, welches Argumentationsverständnis bei den befragten Lehrkräften vorherrscht und welche Erwartungen sie an argumentative Fähigkeiten der Kinder stellen.

*Tabelle folgt auf der nächsten Seite!*

---

**10** Die hier exemplarisch dargestellten Ergebnisse können noch nicht als endgültig betrachtet werden, da mit einem vertieften inhaltlichen Fokus auf das Argumentieren noch weitere Interviews mit Lehrkräften durchgeführt und mit den bisherigen Daten zusammengeführt werden sollen. Somit können sich durch induktives Vorgehen neue Kategorien ergeben sowie andere Zusammenhänge hergestellt werden.

(Sub-)Kategorie	Definition	Beispiele aus dem Material
Anforderungen	<i>Argumentationsverständnis</i>	Pro-Contra-Debatten; Vor- und Nachteile nennen; Standpunkt begründet darstellen; Argumente abwägen; Streitschlichten; offene Fragen diskutieren; abwägen und zu eigener Meinung kommen; Kompromisse finden; auf andere eingehen
	<i>Erwartungen/Ziele</i>	<p><i>Was</i> Lösungsmöglichkeiten finden; Positionen anderer nachvollziehen; Positionen anderer reflektieren; Sachlichkeit</p> <p><i>Wie</i> mit sprecherischen Mitteln und Körpersprache überzeugen; vom eigenen Standpunkt Abstand nehmen; sachlich und nicht nur emotional begründen</p>

Welche Bedeutung das Argumentieren in situ im Deutsch- und Sachunterricht aus Lehrkraftperspektive für das fachliche Lernen und mit Blick auf das spätere Leben einnimmt, wird unter der Kategorie *Relevanz* dargestellt.

(Sub-)Kategorie	Definition	Beispiele aus dem Material	
Relevanz	<i>fachliches Lernen</i>	Umfasst Zusammenhänge des Argumentierens mit dem fachlichen Lernen oder Lernerfolg (epistemisches Potenzial).	Vertiefung von Wissen; Festigung von Wissen; Reflexion von Wissen; Werkzeug zur Beteiligung; Werkzeug zur Profession; Argumentieren als Anlass zur Recherche; Argumentieren als Mittel der Perspektivbildung (Informationen von anderen bekommen); Argumentieren als Indikator für fachliches Verständnis
	<i>Alltag und späteres Leben</i>	Umfasst Perspektiven, über den Stellenwert argumentativer Fähigkeiten oder Kompetenz im privaten oder gesellschaftlichen Alltag der Kinder und im späteren Leben.	Voraussetzung für kulturelle und politische Teilhabe; argumentative Fähigkeiten grundlegend für Reflexion des eigenen Verhaltens; beeinflusst Beziehungs- und Konfliktfähigkeit und das soziale Miteinander der Gesellschaft; beruflicher Erfolg (Gehaltsverhandlungen etc.); Entscheidungen treffen

Die Kategorie *Erwerb* umfasst zum einen die Schwierigkeiten, die Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Argumentieren sehen und zum anderen Bedingungen des Erwerbs argumentativer Kompetenzen.

*Tabelle folgt auf der nächsten Seite!*

(Sub-)Kategorie	Definition	Beispiele aus dem Material
Erwerb	<i>Schwierigkeiten</i>	<p>Umfasst Einschätzungen und Beobachtungen über Aspekte, die das Argumentieren in der Grundschule erschweren und Teilfähigkeiten, die als besonders herausfordernd für die Kinder eingeschätzt werden.</p> <p>in andere Hineinversetzen; sich emotional abgrenzen; Gedanken stringent formulieren; Vor- und Nachteile nennen, abwägen und zu eigener Meinung kommen; Argumentieren in der Grundschule generell zu schwer; zu eigener Meinung stehen (entgegen sozialer Hierarchien)</p>
	<i>Bedingungen</i>	<p>Umfasst alle Aspekte, die den Erwerb argumentativer Fähigkeiten bedingen oder Voraussetzungen, die für das Argumentieren gelten, z.B. personelle und unterrichtliche Rahmenbedingungen; Handlungsmaximen für die Lehrkraft und Lernvoraussetzungen der Kinder.</p> <p><i>Lehrkraft</i> Argumentieren von Anfang an trainieren; Anlässe zum Üben schaffen; Gelegenheiten im Unterricht miteinander zu sprechen; Gelegenheiten zur Meinungsbildung und Reflexion; das Begründen anleiten; sprachliche Grundlage schaffen; Handlungsspielräume lassen; Gesprächsregeln (gemeinsam) aufstellen; Begründungspflicht als gemeinsames Prinzip; alltagsorientierte Themen (Identifizierungsmöglichkeiten, eigene Betroffenheit); Anleitung zur Differenzierung des fachlichen Wissens</p> <p><i>Lernvoraussetzungen der Kinder</i> sprachliche Fähigkeiten; eigener Standpunkt als Voraussetzung; Fähigkeit zur Perspektivübernahme; Sprachverhalten im Elternhaus; Spaß am Thema (Motivation); fachliche Grundlage und Wissen; Selbstwirksamkeit erfahren</p>

Zudem werden für den Erwerb potenzielle oder praktizierte Anlässe und Methoden zur Förderung argumentativer Fähigkeiten aufgeführt.

	<b>(Sub-)Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele aus dem Material</b>
<b>Erwerb</b>	<i>Anlässe</i>	Umfasst Themen sowie Kontexte über die Kinder argumentieren.	<p><i>Themen</i> sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Perspektive, Wasser und Umweltschutz, Werbung, Neugestaltung des Schulhofs</p> <p><i>Kontexte</i> Unterrichtsgespräche (spontan); Einbindung der Kinder in die Unterrichtsplanung; Planung von gemeinsamen Aktivitäten; Wahlen (z.B. Klassensprecher); Klassenrat; Schülerparlament; Streitschlichterprogramm; Erarbeitung von Regeln; Experimente und Versuche (Vermutungen begründet aufstellen); Rechtschreibgespräche und Schreibkonferenzen; Projektunterricht</p>
	<i>Methoden</i>	Umfasst erwerbsförderliches (explizites und implizites) Handeln und Verhalten der Lehrkraft und Lernformen, welche den Erwerb des Argumentierens unterstützen.	<p><i>Handeln und Verhalten der Lehrkraft</i> Kinderfragen aufgreifen; zu offenen Fragestellungen diskutieren; Formulierungshilfen (z.B. Satzstreifen, Wortspeicher); Fragend das Argumentieren anleiten; das Vorwissen der Kinder erheben; Reflexionsrunden; nach kontrastiven Meinungen fragen; selbst kontrastive Meinung einnehmen; Warum-Fragen; Anregung zur Perspektivübernahme; explizit auf Gesprächsregeln hinweisen</p> <p><i>Lernformen</i> Rollenspiele; Kooperative Lernformen; Kleingruppenarbeit; Pro- und Contra-Gruppen bilden; vorab Argumente sammeln und dann im Gespräch erproben</p>

## 4 Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse und Ausblick

Auch wenn von den Lehrkräften das Argumentieren häufig von einem strittigen Ausgangspunkt gedacht wird (enges Verständnis), lassen die Ergebnisse auf ein überwiegend weites Argumentationsverständnis (vgl. Kap. 2) der Lehrkräfte schließen. Denn als Anlässe und Methoden zur Förderung werden bspw. Gesprächsformen wie etwa der Klassenrat genannt, die das Abwägen von unterschiedlichen Problemlösungen anstreben (vgl. Gundler & Vogt 2015: 490). Auch die beiläufige Förderung argumentativer Fähigkeiten, z. B. durch den Einsatz von kooperativen Lernformen, deutet auf ein Verständnis hin, welches Perspektivenvielfalt als Ziel erfolgreicher argumentativer Handlungsprozesse anerkennt (vgl. ebd.). Es ist also davon auszugehen, dass das Argumentieren, wenn evtl. auch nur implizit, einen gewissen Stellenwert im Unterricht der Lehrkräfte besitzt. In Hinblick auf die Frage, inwiefern das Argumentieren als besonders relevantes Werkzeug der Partizipation aller Kinder innerhalb des Unterrichts dienen kann, lassen sich vor allem mittels der Subkategorie *fachliches Lernen* und der Subkategorien unter *Erwerb* Aussagen treffen. Denn die Zuschreibung eines sprachlichen Werkzeugs mit epistemischen Potenzial in unterschiedlichen Dimensionen (Vertiefung, Festigung, Reflexion von Wissen; Perspektivbildung etc.) wird von den Lehrkräften durchweg vorgenommen. Das bedeutet, wer über gewisse argumentative Fähigkeiten verfügt, könnte aus diesem Potenzial schöpfen. Wirft man nun einen Blick auf die *Schwierigkeiten* und *Bedingungen* zeigt sich jedoch, dass die Partizipation *aller* Kinder am Unterrichtsgeschehen nicht alleine durch das Schaffen von Anlässen für argumentative Praktiken gewährleistet ist, sondern dass das argumentative Sprachhandeln vor der Folie der kindlichen Lernvoraussetzungen konkret geplant, oder – v. a. bei impliziter Förderung – durch erwerbsförderliches Lehrerhandeln (z. B. Warum-Fragen -> Begründungspflicht etablieren) und das Schaffen von Unterrichtsprinzipien sowie das Aufstellen gemeinsamer Gesprächsregeln *gefordert und unterstützt* (vgl. Kap. 2.1) werden sollte. Die authentischen, lebensweltrelevanten Lerninhalte des Sachunterrichts und deren Erschließung durch kommunikative Methoden in dialogischer Interaktion lassen die Hypothese zu, dass der

Sachunterricht in der Fächerverbindung zum Deutschunterricht ideale Voraussetzungen für die Förderung der Entwicklung argumentativer Kompetenzen mitbringt – dies zeigen auch die genannten Anlässe und Methoden, die sich alle im Bereich dieses Unterrichts verorten ließen. Um Fragen nach einer geeigneten Konzeption nachzugehen, müsste ein geschärfter (gesprächsanalytisch orientierter) Blick in das Forschungsfeld geworfen und Erwerbsprozesse unter der Erfüllung der genannten erwerbsförderlichen Bedingungen beobachtet werden, denn viele der erwerbsförderlichen Methoden und Anlässe wurden nur potenziell genannt und nicht zwingend praktiziert.

## 5 Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek/ Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag. S. 11-35
- Becker-Mrotzek, Michael (2011): Im Unterricht Gespräche führen. In: Die Grundschulzeitschrift 245.246: S. 63-67
- Benholz, Claudia & Rau, Sarah (2011): Möglichkeiten zur Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung\\_sachunterricht\\_grundschule.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf) [14.07.2016]
- Feilke, Helmuth (2012): Wie Schule Sprache macht. In: Susanne Günthner/ Wolfgang Imo/ Dorothee Meer/ Jan Georg Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin/ Boston: de Gruyter. S. 149 – 175
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU; 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mercheril/ Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann Verlag. S. 269-290
- Gogolin, Ingrid/ Duarte Joana (2016): Bildungssprache. In: Jörg Kilian/ Birgit Brouër/ Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 478-499
- Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (2015): Diskutieren und Argumentieren in der Schule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 487-511
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als pädagogisches Prinzip? In: Friederike Heizel (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule - Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 40-69

- Heinzel, Friederike (2015): Gespräche. In: Dietmar von Reeken (Hrsg.): Dimensionen des Sachunterrichts. Kinder. Sachen. Welten. Bd. 3. Methoden Handbuch im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 121-129
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Staufenberg
- Heller, Vivian & Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Themenheft in den Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes 62 (1): S. 5-20
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Verfügbar unter: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015\\_3\\_Heller\\_Morek.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf) [22.05.2017]
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren aus leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Morek, Miriam, Heller, Vivian und Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Iris Meißner/ Eva Lia Wyss (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Staufenburg Verlag. S. 11-46
- Morek, Miriam & Heller, Vivian (2016): Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsdiskursen fördern. In: Die Grundschulzeitschrift 297: S. 46-50
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1): S. 67-101
- Quasthoff, Uta (2015): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 487-511
- Schneider, Wolfgang & Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Hasselborn, Marcus, Kammermeyer, Gisela, Rauschbach, Thomas, Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Joachim, Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [14.02.2018]
- Stimming, Eva (i. V.): Sachunterricht als Handlungsraum sprachlicher Bildung. In: Alexandra Flügel/ Martin Gröger/ Jutta Wiesemann (Hrsg.): Tagungsband: Orte und Räume der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

# **Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe - empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen**

---

LENA DECKER UND SONJA HENSEL

## **I Einführung**

Text-/Schreibkompetenzen gehören zu den Schlüsselkompetenzen für den Bildungserfolg in Schule und Hochschule, d. h. wer nicht oder nur in unzureichendem Maße über diese Kompetenzen verfügt, ist weniger bildungserfolgreich (vgl. Decker 2016, Decker & Siebert-Ott 2018b). Zudem bilden Text-/Schreibkompetenzen eine Kernkompetenz beruflichen Handelns und sind eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben (vgl. Jakobs & Lehnen 2008, Becker-Mrotzek & Roth 2017). Aus diesen Gründen bedarf die Entwicklung dieser komplexen Kompetenzen einer gezielten institutionellen Förderung – insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler häufig nicht über die erforderlichen Text-/Schreibkompetenzen verfügen und vor allem bei den bildungssprachlichen Ausdrucks- und Konstruktionsmustern zum Teil auf große Schwierigkeiten stoßen (vgl. z. B. Feilke 2002, Ehlich & Graefen 2001).

Insbesondere die Herkunft aus einer Familie mit Zuwanderungsgeschichte<sup>1</sup> und/oder niedrigem sozioökonomischem Status kann hierbei als Risikofaktor angesehen werden. Diese Förderung sollte allerdings nicht nur im Deutschunterricht stattfinden, sondern in allen schulischen Fächern, da das Schreiben zum einen den Schülerinnen und Schülern den kognitiven Zugang zu den Inhalten und Erkenntnissen des jeweiligen Faches ermöglicht und zum anderen durch das Schreiben (bildungs-)sprachliche Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Thürmann, Pertzel & Schütte 2015). Darüber hinaus ist in einem großen Teil der schulischen Aufgabenformate der Prüfungserfolg eng mit der Schreibkompetenz verknüpft.

Doch welchen Stellenwert hat das Schreiben – sowohl quantitativ als auch qualitativ (vgl. Kap. 3) – im Fachunterricht? Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag. Der Fokus auf der gymnasialen Oberstufe liegt darin begründet, dass sich die empirische Schreibdidaktik schwerpunktmäßig mit der Förderung von Text-/Schreibkompetenzen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I beschäftigt hat und die Sekundarstufe II – mit Ausnahme des propädeutischen Schreibens (vgl. z. B. Schindler, Rosell & Gleis (2018) und Schindler & Fernandez (2016)) – im Forschungsdiskurs bis jetzt weitestgehend unberücksichtigt geblieben ist (vgl. Steets 2014, Petersen 2014)<sup>2</sup>.

Zur Beantwortung der Frage wird auf Daten des Forschungsprojektes „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“ zurückgegriffen.

Auf dieses Projekt wird im zweiten Kapitel näher eingegangen. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der im Rahmen des Projektes „SiFu“ durchgeführten Studien zum Stellenwert des Schreibens im

---

1 Dies wird auch durch eine Studie der Stiftung Mercator bestätigt, die gezeigt hat, dass Studierende mit Zuwanderungsgeschichte auch aufgrund (bildungs-)sprachlicher Probleme wesentlich häufiger ihr Studium abbrechen als Studierende ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Ebert & Heublein 2017).

2 Ein Grund dafür könnte nach Sitta (2005) die weitverbreitete Annahme sein, dass Schülerinnen und Schüler, die es bis in die gymnasiale Oberstufe geschafft haben, über ausreichende Text-/Schreibkompetenzen verfügen und daher keine weitere Unterstützung benötigen.

Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe vorgestellt und hinsichtlich ihrer schreibdidaktischen Konsequenzen eingeordnet (Kapitel 3), bevor der Beitrag mit einem Fazit und einem Ausblick geschlossen wird (Kapitel 4).

## 2 **Das Projekt „Förderung von Text-/ Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“**

Das Transfer-Projekt „SiFu“<sup>3</sup> wurde als eines von neun Projekten durch die Universität Siegen im Rahmen der „Regionalen Forschungspartnerschaft 2016/17“ im Themenfeld „Zuwanderung und Integration“ gefördert (Projektlaufzeit: 01.08.2017 – 31.07.2018) und schloss an das BMBF-Verbundprojekt „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen“ (AkaTex) an (vgl. Siebert-Ott, Decker & Kaplan 2015; Fischbach, Schindler & Siebert-Ott 2015). Als Forschungs- bzw. Kooperationspartner standen zwei Schulen aus der Region Siegen – ein Gymnasium und eine Gesamtschule – zur Verfügung.<sup>4</sup> Fokussiert wurden dabei die sprach- und kultursensiblen Fächer Deutsch, Religion, Geschichte, Sozialwissenschaften und – als Naturwissenschaft – die Biologie (vgl. auch Decker & Siebert-Ott 2018a).

Die erste Forschungsfrage des Projekts lautete: *Welchen Stellenwert hat das Verfassen von Texten und die Förderung von Text-/ Schreibkompetenzen*

---

<sup>3</sup> Für nähere Informationen zum Projekt vgl. auch die Projekthomepage: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>.

<sup>4</sup> Zudem wurde zusätzlich mit einem Weiterbildungskolleg zusammengearbeitet, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten und die verschiedenen Schulformen, die zum Abitur führen, miteinander vergleichen zu können.

*zum einen curricular und zum anderen unterrichtspraktisch im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die folgenden Forschungsinstrumente eingesetzt:*

- Analyse der Kernlehrpläne NRW

Die Kernlehrpläne der ausgewählten Fächer wurden mit Hilfe eines in Anlehnung an die „Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing“ von Anderson et al. (2001) erarbeiteten Kategoriensystems analysiert, um die dort geforderten kognitiven bzw. Sprachhandlungen systematisch zu erfassen.

- Fragebogenstudie mit Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern

Zur Bestimmung des Stellenwerts des Schreibens im Fachunterricht wurde außerdem eine Fragebogenstudie mit einem standardisierten Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen konzipiert<sup>5</sup> und durchgeführt. In diesem Rahmen wurden die Schülerinnen und Schüler der EF (Einführungsphase) an beiden Schulen und die Lehrkräfte befragt, die die fünf ausgewählten Fächer in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Insgesamt konnten die Fragebögen von 31 Lehrkräften und 95 Schülerinnen und Schülern erhoben und ausgewertet werden.

- Unterrichtsbeobachtungen mit Hilfe von Beobachtungsbögen

Ein weiteres Instrument stellten Unterrichtsbeobachtungen dar, bei denen es sich um quantitative bzw. (voll)strukturierte Beobachtungen handelte (vgl. Döring & Bortz 2016: 342). Die Beobachtungskategorien, die nach einer Pilotierung festgelegt wurden, sind an den Fragebogen angelehnt. Insgesamt wurden ca. 1600 Minuten Unterricht in den im Fokus stehenden Fächern an beiden Schulen beobachtet und mithilfe von standardisierten Beobachtungsbögen protokolliert.

- Erhebung und Analyse eines Korpus von Schülerunterlagen (einschließlich Texten, Notizen, ausgefüllter Arbeitsblätter etc.)

---

<sup>5</sup> Die Fragen wurden zunächst im Projektteam entwickelt, durch Experten aus der Schreibforschung validiert und anschließend pilotiert.

Um das Bild zu vervollständigen, wurden zusätzlich die Unterlagen von 28 Schülerinnen und Schülern aus jeweils einer Unterrichtsreihe, die im Schnitt 10 Wochen dauerten, in den verschiedenen Fächern eingesammelt. So entstand ein Korpus aus Aufzeichnungen, das dokumentiert, was die Schülerinnen und Schüler während einer Unterrichtsreihe geschrieben haben (im Unterricht und zu Hause) und ob sie beim Aufbau ihrer Text-/Schreibkompetenzen unterstützt wurden (beispielsweise durch schriftliches Feedback zu ihren Texten, sprachliche Hilfen, kooperative Arbeitsformen etc.). Ergänzend kommen die die jeweilige Reihe abschließenden Klausuren hinzu. Da einige Schülerinnen und Schüler Aufzeichnungen aus zwei Fächern abgaben, wurden 34 Unterlagen aus 10 Unterrichtsreihen mit Hilfe der Kategorien des Fragebogens und der Unterrichtsbeobachtungen ausgewertet.

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, greifen wir zur Beantwortung der im Fokus dieses Beitrages stehenden Frage auf diese Daten zurück.

Die zweite Fragestellung des Projektes fokussierte die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen: *Wie können Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte) dabei unterstützt werden, die bildungssprachlichen Anforderungen beim Verfassen von Texten zu meistern?* Hier wurde zum einen eine Interviewstudie durchgeführt, in der acht Schülerinnen und Schüler – 5 davon mit Zuwanderungsgeschichte – jeweils zwischen 30 und 45 Minuten von zwei Interviewerinnen befragt wurden. Im Mittelpunkt stand dabei der Aspekt, wie die Befragten das Schreiben in der Schule erleben und was aus ihrer Sicht sinnvolle Unterstützungsmaßnahmen sein könnten. Zum anderen wurden Texte von Schülerinnen und Schülern, welche aus dem Korpus stammen, im Hinblick auf sprachliche und inhaltliche Stärken und Schwächen untersucht. Das übergeordnete Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung der Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe, welches zwar Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte fokussieren soll, aber nicht *exklusiv* für sie konzipiert ist. Ziel ist, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler von diesem Konzept profitieren (vgl. auch Marx & Steinhoff 2017).

Das Konzept wurde in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der beiden Kooperationschulen entwickelt. Neben sprachdidaktischen Aspekten wurden dabei auch lernpsychologische Einflussgrößen wie Motivation und die Fähigkeit, selbst reguliert zu lernen (vgl. Hensel 2016), berücksichtigt.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse bezüglich des Stellenwerts des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe vorgestellt.

### **3 Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde**

Für die Sekundarstufe I ist bereits festgestellt worden, dass „Schreibaktivitäten in der Praxis der Sachfächer ein eher geringer Stellenwert zugebilligt wird und dass curriculare Vorgaben [...] keine expliziten und verbindlichen Orientierungen zu Funktion und Formen des lernenden Schreibhandelns enthalten“ (Thürmann, Pertzel & Schütte 2015: 17). Kaum Daten liegen – wie eingangs erwähnt – bislang dazu vor, wie es sich damit in der Sekundarstufe II verhält.

Um die im Projekt SiFu erhobenen Daten systematisch darzustellen, operationalisieren wir den Begriff „Stellenwert“, in dem wir zum einen fragen, wie viel im Fachunterricht geschrieben wird (quantitativer Aspekt). Hierbei geht es also um die Häufigkeit und Dauer von Schreibaktivitäten oder die Länge der verfassten Texte. Zum anderen wird danach gefragt, welche Qualität dieses Schreiben hat (qualitativer Aspekt), d. h. inwieweit es als ein „erkenntnisförderndes Element betrachtet [wird], das sowohl als Methode zum fachlichen Wissenserwerb als auch zur Förderung der Schreibkompetenz dient“ (Schmölzer-Eibinger 2013: 33). Wichtige Parameter sind hier die Komplexität der mit der Schreibhandlung verbundenen kognitiven Handlung (vgl. Anderson et al. 2001) und das Vorhandensein von aus Sicht der aktuellen Schreibdidaktik förderlichen Aspekten, wie die Profilierung von Schreibaufgaben (vgl.

Bachmann & Becker-Mrotzek 2010, Steinhoff 2018), die Bewusstmachung und Unterstützung des Schreibprozesses (vgl. Fix 2008), kooperative Schreibformen (vgl. Lehnen 2017), die Aneignung von Sprache (Kennenlernen geeigneter sprachlicher Werkzeuge etc.) und konstruktive Rückmeldungen zu Texten (vgl. Marx & Steinhoff 2017, Petersen 2017).

### 3.1 *Quantitativer Aspekt*

Den Rahmen für die Arbeit im Fachunterricht setzen die Kernlehrpläne. Diese – so viel kann zusammenfassend konstatiert werden – verlangen in den in SiFu betrachteten Fächern nur sehr selten explizit Schriftlichkeit; meist bleibt offen, ob die sprachliche Handlung mündlich oder schriftlich vollzogen werden soll. Als Beispiele können Operatoren wie „erläutern“ oder „bewerten“ genannt werden. Eine Ausnahme stellt neben dem Fach Deutsch, das einen eigenen Kompetenzbereich „Produktion“ aufweist, der für alle Inhaltsfelder auch Anforderungen im Bereich der Schriftlichkeit formuliert, das Fach Biologie dar. Für dieses existiert ein eigener Kompetenzbereich „Kommunikation“, in dem beispielsweise die Fähigkeit gefördert werden soll „Informationen zu selektieren, sie zu versprachlichen und zu verschriftlichen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2014b: 18). Bei den Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar in 39% der in der Stichprobe protokollierten Unterrichtszeit Schreibaktivitäten irgendwelcher Art ausführten, diese jedoch nur in einem Fall dazu dienten, einen eigenständigen Text<sup>6</sup> zu verfassen. Es handelte sich also bei den beobachteten Schreibaktivitäten ganz überwiegend um das Notieren von Stichworten, das Ausfüllen von Arbeitsblättern oder um Tafelabschriebe (ähnlich auch Pineker-Fischer 2017). Diese Beobachtungen decken sich mit dem, was die befragten Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler in der Fragebogenstudie

---

<sup>6</sup> Unter einem eigenständigen Text wird ein Schreibprodukt verstanden, dass die Textualitätsbedingungen nach de Beaugrand & Dressler (1981: 3 ff.) erfüllt und mindestens zwei Sätze lang ist.

geantwortet haben: Sie gaben zu 90 % bzw. 79 % an, oft bzw. sehr oft im Fachunterricht zu schreiben. Ca. 50% der Befragten aus beiden Gruppen sagte aber, dass selten oder nie eigenständige Texte verfasst werden. In den analysierten Schülerunterlagen zeigen sich divergierende Befunde: In mehr als der Hälfte der zugrundeliegenden Unterrichtsreihen wurden von den Schülerinnen und Schülern maximal vier eigenständige Texte geschrieben, die überwiegend deutlich unter 100 Wörtern lang sind. Es finden sich auch Unterlagen, in den es keinen einzigen solchen Text gibt. Nur ca. 10% der Schülerinnen und Schüler verfassten mehr als acht Texte, das Maximum beträgt elf – allerdings darf auch dort die geringe Textlänge nicht vergessen werden. Texte über 300 Wörter finden sich insgesamt nur zweimal, solche über 400 Wörter gar nicht.

### 3.2 *Qualitativer Aspekt*

Den Stellenwert des Schreibens in qualitativer Hinsicht haben wir – wie oben erläutert – zum einen im Hinblick auf explizite Förderung von Schreibkompetenz und zum anderen auf die Nutzung des epistemischen Potenzials des Schreibens untersucht.

In den Kernlehrplänen findet sich eine explizite Förderung von Schreibkompetenz nur im Fach Deutsch. Dort wird z. B. hinsichtlich der Bewusstmachung des Schreibprozesses als Kompetenzerwartung formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler „Schreibprozesse aufgaben- und anlassbezogen planen, gestalten und das Produkt überarbeiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2014a: 19). In den anderen Lehrplänen spielt dies keine Rolle (ähnlich auch Petersen 2014).

Die im Rahmen von SiFu gewonnenen Einblicke in die Unterrichtspraxis zeigen ebenfalls, dass eine explizite Förderung von Schreibkompetenz kaum stattfindet. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass Phasen des Planens und Überarbeitens in allen beobachteten Stunden insgesamt nur zwei- bzw. sechsmal stattfanden und Hilfestellungen und Rückmeldungen zum Aufbau und zur sprachlichen Richtigkeit von Texten so gut wie nie oder sogar nie zu beobachten waren. Hilfestellungen zur sprachlichen Angemessenheit kamen über alle Stunden der Stichproben nur

fünfmal vor und beschränkten sich auf kurze mündliche Anmerkungen der Lehrperson. Die in der Schreibforschung als besonders förderlich angesehenen Maßnahmen „konstruktive Rückmeldung“ oder „kooperatives Schreiben“ konnten wir in den für die Stichprobe ausgewählten Stunden nicht beobachten.

Die in den Fragebögen zu findenden Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler zu diesem Bereich gehen in eine ähnliche Richtung: Fast alle (93%) Befragten geben an, dass Texte oft oder sehr oft in Einzelarbeit geschrieben werden und die Rückmeldungen zu diesen Texten mündlich erfolgen – genauso viele Schülerinnen und Schüler sagen, dass sie selten oder nie eine schriftliche Rückmeldung bekommen. Ca. 66% aller Befragten stellen fest, dass das Überarbeiten von Texten selten oder nie im Unterricht vorkommt; für das Planen sagte das ca. 50%.

In den Schülerunterlagen ließen sich in Übereinstimmung mit diesen Auskünften keine Hinweise einer systematischen und angeleiteten Textüberarbeitung finden. Zum Planen von Texten wurden zwar einzeln von den Lehrkräften Leitfäden an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Es ließen sich aber keine Hinweise dafür finden, dass diese Leitfäden auch tatsächlich als Vorarbeit für das Verfassen von Texten genutzt wurden.

Zum anderen wurde der Frage nachgegangen, ob das Schreiben im Fachunterricht gezielt zum fachlichen Wissenserwerb genutzt, also sein epistemisches Potenzial ausgeschöpft wird. Bei der Analyse der Kernlehrpläne kann hier neben dem Fach Deutsch, das im Kompetenzbereich Produktion über alle Inhaltsfelder hinweg eine Vielzahl solcher Schreibansätze verlangt, nur der Lehrplan Biologie herangezogen werden, da in den anderen Fächern – wie schon erwähnt – Schriftlichkeit so gut wie nie explizit verlangt wird. Für das Fach Biologie kann festgestellt werden, dass die dort geforderten Schreibprodukte oftmals mit kognitiv anspruchsvollen Handlungen verbunden sind, also das Schreiben gezielt zu einem vertieften fachlichen Lernen einsetzen.

Unterrichtspraktisch zeigt sich, dass weniger als 50% aller beobachteten Schreibaktivitäten auf die kognitiv eher anspruchsvollen Handlungen Analysieren, Bewerten und Schaffung neuen Wissens zurückgehen. Auch die Schülerunterlagen stützen dieses Bild: So besteht im Fach

Biologie beispielsweise in einem Teil der Stichprobe ein Großteil der gesichteten Aufzeichnungen aus bei allen Schülerinnen und Schülern identischen Tafelabschriften. In der Fragebogenstudie antworten vor allem die Lehrerinnen und Lehrer positiver in Bezug auf diesen Aspekt: Sie geben zu 75% an, dass Schreibaktivitäten, denen kognitiv anspruchsvolle Handlungen zugrunde liegen, sehr häufig oder häufig in ihrem Unterricht vorkommen. Bei den Schülerinnen und Schüler antwortet so nur die Hälfte.

#### **4 Fazit und Ausblick hinsichtlich schreibdidaktischer Konsequenzen**

Für die Initiierung von sprachlichen und fachlichen Lernprozessen hat das Schreiben ein besonderes Potential. Die oben vorgestellten Ergebnisse deuten – in Übereinstimmung mit anderen Forschungsergebnissen (vgl. u. a. Thürmann, Pertzel & Schütte 2015) – allerdings daraufhin, dass dieses Potential häufig ungenutzt bleibt: „Freiräume für das Schreiben“ (Abraham & Baurmann 2010: 4) werden nur selten geschaffen und auch Aspekte, die in der aktuellen Schreibdidaktik als besonders förderlich für den Aufbau von Text-/Schreibkompetenzen gelten, können nur marginal identifiziert werden. Das ist v. a. für Schülerinnen und Schüler mit geringen sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch als problematisch anzusehen, da sie in einem besonderen Maße vom Schreiben im Fachunterricht profitieren könnten. Dafür benötigen sie u. a. geeignete Schreibaufgaben, sprachliche Werkzeuge und eine fördernde Beurteilung – im Sinne von Baurmann (1996) – ihrer Texte (vgl. auch Petersen 2017: 120).

Eine erste Konsequenz, die man aus den Daten ziehen kann, ist, dass es ratsam erscheint zu schauen, ob das Schreiben von eigenständigen Texten im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe quantitativ gesteigert werden kann. Die Feststellung „children become better writers by writing“ (vgl. Graham & Harris 2016: 362) ist zwar empirisch besonders gut für frühe Schulstufen abgesichert, aber es ist anzunehmen, dass sich

auch bei älteren Schülerinnen und Schülern die Schreibkompetenzen nur durch ausreichend Schreibzeit weiterentwickeln (vgl. Steinhoff 2018).

Zweitens reicht es – um das Schreiben im Fachunterricht zu etablieren – unseres Erachtens nicht aus, die Konzepte aus der Schreibdidaktik einfach unreflektiert auf die einzelnen Fächer zu übertragen, sondern diese Konzepte müssen an deren spezifischen Gegebenheiten angepasst werden. Sinnvoll wären aus unserer Sicht beispielsweise die Entwicklung und Erprobung von schulinternen, „schreibsensitiven“ Curricula zu fachintegrierten Förderung von Text-/Schreibkompetenzen in den einzelnen Fächern.

Neben der Berücksichtigung fachspezifischer Gegebenheiten sollte drittens aber auch verstärkt nach dem gesucht werden, was das Schreiben in den einzelnen Fächern verbindet (z. B. Textprozeduren im Bereich argumentatives Schreiben). Durch eine Verzahnung des Schreibens in den einzelnen Fächern könnten Schreibkompetenzen systematischer, weil abgestimmt gefördert werden. Somit stünde insgesamt mehr Arbeitszeit in diesem Bereich zur Verfügung und es böte sich eine Möglichkeit, metakognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler stärker zu unterstützen, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Schreibens in den verschiedenen Fächern thematisiert würden.

Die oben angesprochenen schreibsensitiven Curricula scheinen zudem vielversprechend, um den Aufbau von selbstregulatorischen Kompetenzen zu fördern. Denn so könnten Schreibprozesse über alle Fächer hinweg dafür genutzt werden, Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten „den Schreibprozess strategischer zu planen, darüber zu reflektieren und das Planen mit dem Verschriften zu verbinden“ (Philipp 2015: 177). Damit kämen die angehenden Abiturientinnen und Abiturienten dem Ziel schulischer Schreibförderung – die „komplexe Orchestrierung der Schreibteilprozesse [zu] ermöglichen und flexible und individuelle Vorgehensweisen [zu] erlauben“ (Philipp 2015: 182) – näher.

Dies muss in enger Kooperation mit den jeweiligen Fachlehrkräften geschehen. Dabei sind zum einen eventuelle Fortbildungsbedürfnisse zu eruieren, die aus einer unzureichenden Verankerung schreibdidaktischer Inhalte in der Lehrerbildung resultieren (vgl. Harris & Graham 2016: 79). Zum anderen müssen schulpraktische Gegebenheiten

beachtet werden, wie z. B. die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und es muss nach Wegen gesucht werden, schreibdidaktisch wünschenswerte Elemente so in den Unterrichtsalltag zu bringen, dass sie einen erkennbaren Mehrwert haben.

Entscheidend ist, Forscher und Lehrkräfte als „gleichberechtigte Partner in einem Entscheidungs- und Erprobungsprozess [sic!] [anzusehen], der von den Beteiligten gemeinsam getragen und letztlich gemeinsam verantwortet werden muß [sic!]“ (Klafki 1982: 75).

## 5 Literatur

- Abraham, Ulf & Baurmann, Jürgen. (2010): Kriterien für Texte entwickeln - das Schreiben nach Vorgaben fördern: Zum Einsatz von Kriterien und Kriterienkatalogen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch: 223. S. 4-11
- Anderson, Lorin W. et al. (Hg.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191-210
- Baurmann, Jürgen. (1996). Geschriebenes beurteilen. In: Jürgen Baurmann und Otto Ludwig (Hrsg.): Schreiben. Konzepte und schulische Praxis. Praxis Deutsch Sonderheft. S. 154-155
- Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Bildung und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann. S. 11-36
- de Beaugrande, Robert-Alain und Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer
- Decker, Lena (2016): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. Duisburg: Gilles & Francke (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Band 10)
- Decker, Lena und Siebert-Ott, Gesa (2018a): Sprachensible Bildungsräume gestalten. Eine Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung. Erscheint in: Una Dirks und Kathrin Siebold (Hrsg.): Sprachensible DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus. Waxmann
- Decker, Lena und Siebert-Ott, Gesa (2018b): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In: Sabine Schmölder-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner und Lisa Niederdorfer (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann. S. 193-218

- Ehlich, Konrad und Graefen, Gabriele (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27: S. 351–378
- Ebert, Julia und Heublein, Ulrich (2017). Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Mai/Ursachen\\_des\\_Studienabbruchs\\_bei\\_Studierenden\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_Langfassung.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf) [18.02.2018]
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch* 176: S. 58–66
- Fischbach, Julia, Schindler, Kirsten und Siebert-Ott, Gesa (2015): Akademische Textkompetenzen modellieren - Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von Schüler/innentexten. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke (Hrsg.): *Kompetenzen an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 129–151
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh
- Graham, Steve und Harris, Karen R. (2016): A Path to Better Writing, Evidence-based practices in the Classroom. In: *The Reading Teacher* 69/4: S. 359–365
- Harris, Karen R. und Graham, Steve (2016): Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3 (1): S. 77–84
- Hensel, Sonja (2016): *Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Basis von Konzepten selbst regulierten Lernens*. Klinkhammer: Bad Hellbrunn
- Jakobs, Eva-Maria und Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2008): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Klafki, Wolfgang (1982): Der Verlauf des Marburger Grundschulprojektes – Brennpunkte und Probleme eines Handlungsforschungsprojektes zur schulnahen Curriculumsentwicklung. In: Wolfgang Klafki, Ursula Scheffer, Ursula und Barbara Koch-Priewe (Hrsg.): *Schulnahe Curriculumsentwicklung und Handlungsforschung*. Weinheim: Beltz. S. 15–116
- Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster und New York: Waxmann. S. 299–314
- Marx, Nicole und Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann. S. 175–186
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014a): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Düsseldorf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)

- (2014b): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Biologie. Düsseldorf
- Petersen, Inger (2014). Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter
- Petersen, Inger (2017): Schreiben im Fachunterricht – mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Beate Lütke, Inger Petersen und Tanja Tajmel (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin und New York: De Gruyter. S. 99-126
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke Verlag
- Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer VS
- Schindler, Kirsten und Fernandez, Graciela (2016): Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten - Beispiele für eine Wissenschaftspropädeutik in der Schule. In: Christoph Bräuer und Melanie Brinkschulte (Hrsg.): Akademisches Schreiben - Lehren und Lernen (OBST 88). S. 63-88
- Schindler, Kirsten, Rosell, Sarah und Gleis, Anne (2018): Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In: Bora Bushati, Christopher Ebner, Lisa Niederdorfer und Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lernen - Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz. Münster: Waxmann. S.105-123
- Schmölder-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. S. 24-40
- Siebert-Ott, Gesa, Decker, Lena, Kaplan, Ina und Macha, Klaas (2015): Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung. In: Ulrich Riegel, Ingrid Schubert, Gesa Siebert-Ott und Klaas Macha (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. S. 257-273
- Sitta, Horst (2005): Sachtex te im Deutschunterricht? Wozu? Welche? Ein Plädoyer für stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Martin Fix und Roland Jost (Hrsg.): Sachtex te im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Hohengehren, Schneider Verlag. S. 150-159
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen (DTP, Band 4). Baltmannsweiler: Schneider. S. 178-194
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 3/18: S. 2-10
- Thürmann, Eike, Pertzel, Eva und Schütte, Anna Ulrike (2015): Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Sabine Schmölder-Eibinger, und Eike Thürmann (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 17-45

# Schreiben und fachliches Lernen im Sachunterricht

---

NADINE ANSKEIT UND TORSTEN STEINHOFF

Das Schreiben gilt als ein Medium des fachlichen Lernens (vgl. Schmöller-Eibinger & Thürmann 2015). Wer schreibt, so heißt es, kann dabei auch fachliche Kompetenzen erwerben. Das Schreiben wird dann zu einem „epistemischen“, d. h. Wissen transformierenden bzw. generierenden Schreiben. Deshalb ist es durchaus naheliegend, davon auszugehen, dass es mit bestimmten schreibdidaktischen Maßnahmen möglich sein sollte, den Erwerb fachlicher Kompetenzen positiv zu beeinflussen. Die empirischen Ergebnisse, die dazu bislang vorliegen, sind allerdings nur bedingt aussagekräftig. Das trifft auch und gerade auf das fachliche Lernen in der Grundschule zu.

Diesem Desiderat begegnet die im Weiteren dargestellte Interventionsstudie im Sachunterricht der 4. Klasse.<sup>1</sup> Im Mittelpunkt der Studie stehen die Auswirkungen einer zentralen Komponente des Schreibens: der Sprache. Untersucht wird, wie sich drei verschiedene „Schreibarrangements“, d. h. situierte Schreiblernaufgaben, die sich allein hinsichtlich der angebotenen *sprachlichen Hilfen* unterscheiden, auf das fachliche Lernen auswirken. Da sich die Studie noch in der Konzeptionsphase

---

<sup>1</sup> Ausgangspunkt der Studie ist das von Gesa Siebert-Ott und Torsten Steinhoff geleitete und im interdisziplinären Siegener Vorhaben „Den Sachunterricht vernetzen – Perspektiven öffnen“ verortete Projekt „Bildungssprache im Sachunterricht“ (vgl. auch Stimming in diesem Band): <http://sachunterricht-ernetzen.de>.

befindet, wird im Folgenden das Augenmerk auf die theoretischen Grundlagen und das Forschungsdesign gelegt.

## I Schreiben und Lernen

Was spricht dafür, dass das Schreiben das fachliche Lernen begünstigt? Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, sich mit typischen Merkmalen der Schreibsituation, des Schreibprozesses und des Schreibprodukts auseinanderzusetzen (vgl. Steinhoff 2014: 334 ff.). Diese Merkmale charakterisieren längst nicht jeden Schreibprozess, wohl aber die übliche Textproduktion in der Schule, z. B. im Rahmen einer Hausaufgabe. Wenn man einen Text schreibt, ist die Schreibsituation durch die räumliche und zeitliche Trennung von der Lesesituation, der Schreibprozess durch die Sichtbarkeit, Langsamkeit und Vorläufigkeit der Äußerungen und das Schreibprodukt durch Schriftlichkeit und Explizitheit geprägt. Man ist mithin allein mit seinem langsam entstehenden Text, kann seine Äußerungen auf dem Papier (oder Bildschirm) sehen, planen und überarbeiten und ist zudem herausgefordert, sich (nahezu) ausschließlich mit schriftsprachlichen Mitteln auszudrücken. Diese Merkmale eröffnen zusammen genommen ein enormes Reflexions- und Lernpotential: Man hat die Chance, sich intensiv mit den fachlichen Inhalten auseinandersetzen.

Doch wie wahrscheinlich ist die Nutzung dieser Chance in der 4. Klasse? Die Schreibkompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter verfügen, sind bekanntlich begrenzt (vgl. Augst et al. 2007). Die Kinder benötigen einen Großteil ihrer Aufmerksamkeit, um die basalen Schreibtätigkeiten zu bewältigen, etwa das korrekte Niederschreiben von Wörtern und Sätzen. Es ist natürlich möglich, dass sich gelegentlich implizite Lernprozesse ergeben („epistemisches Schreiben i. w. S.“) (vgl. Steinhoff 2014: 333 f.). Anders als erwachsene Vielschreiberinnen und -schreiber sind sie aber noch nicht in der Lage, das Schreiben bewusst und gezielt als Werkzeug des Reflektierens und Lernens zu nutzen („epistemisches Schreiben i. e. S.“) (ebd.). Sie stehen am Anfang

des Erwerbs epistemischer Schreibkompetenzen und müssen didaktisch unterstützt werden.

Aber wie lässt sich das bewerkstelligen? Aus den Ergebnissen der einschlägigen Metaanalysen zum epistemischen Schreiben bzw. „Writing-to-learn“ (vgl. u. a. Bangert-Drowns et al. 2004; Graham, Harris & Santangelo 2015; Koster et al. 2015) wird abgeleitet, dass solche schreibdidaktischen Maßnahmen Erfolg versprechen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, überschaubare und regelmäßig durchgeführte Schreibaufträge kombinieren, eher kurze Schreibprozesse erfordern, einen eindeutigen Bezug zur schreibenden Person aufweisen, Reflexionsprozesse evozieren und Rückmeldungen integrieren (vgl. Philipp 2017: 16). Diese Annahmen sind allerdings allesamt mit Vorsicht zu genießen, da die (quasi-) experimentellen Primärstudien, die den Metaanalysen zugrunde liegen, einige Probleme erkennen lassen:

- *Unabhängige Variablen*: In Interventionsstudien werden häufig Interventionsgruppen, in denen geschrieben wird, mit Kontrollgruppen verglichen, in denen nicht geschrieben wird. Die in den Interventionsgruppen stattfindenden Schreibtätigkeiten i. e. S. (z. B. schriftliches Formulieren) sind dann zwangsläufig mit schreibunspezifischen (meta-) kognitiven Tätigkeiten (z. B. Reflektieren) konfundiert. Wenn nun in solchen Studien Lerneffekte festgestellt werden, lässt sich folglich nicht beurteilen, ob und inwiefern sie tatsächlich auf das Schreiben zurückgeführt werden können oder auf Tätigkeiten, die sich genauso gut in Gesprächen oder beim Lesen ergeben können.
- *Abhängige Variablen*: Die Lerneffekte werden oftmals an relativ allgemeinen (und nicht immer hinreichend transparent gemachten) Merkmalen von Texten festgemacht (z. B. Syntax). Wie sich die schreibdidaktischen Maßnahmen auswirken, wird also allein an Resultaten des Lernprozesses festgemacht, die zudem domänenunspezifisch sind. So lässt sich natürlich nur schwer ermitteln, ob und inwiefern die schreibdidaktischen Maßnahmen tatsächlich das fachliche Lernen beeinflusst haben.
- *Herkunft*: Da die Studien fast ausnahmslos im Ausland durchgeführt worden sind, können die gewonnenen Erkenntnisse nicht unmittelbar auf die hiesige Schul-, Unterrichts- und Aufgabenkultur übertragen werden.

Es fehlt mithin an Studien, in denen die Effekte verschiedener schreibdidaktischer Maßnahmen unter Ausklammerung schreibspezifischer Variablen und in Bezug auf das fachliche Lernen im deutschsprachigen Raum untersucht werden. Hier hat man sich Zusammenhängen zwischen didaktischen Maßnahmen und dem fachlichen Lernen lange Zeit vorwiegend theoretisch und qualitativ gewidmet (vgl. z. B. Bergeler 2009; Hartung 2013). Erst in jüngster Zeit sind vereinzelt größere interdisziplinäre Interventionsstudien zur Sekundarstufe I initiiert worden (z. B. Grabowski et al. i.Dr.; Roll u. a. o. J.; Rossack et al. 2017). Empirisch fundierte Resultate finden sich bislang vorwiegend in Studien, in denen die Auswirkungen textprozeduraler Schreibfördermaßnahmen im Fach Deutsch untersucht werden.

## 2 Textprozeduren

Das Konzept der „Textprozeduren“ ist von einer Gießener Forschergruppe entwickelt worden und wird in der Deutschdidaktik seit einigen Jahren breit rezipiert (vgl. Feilke 2010). Es lenkt die Aufmerksamkeit auf die ‚Bausteine‘ des sprachlichen Handelns in Texten. Was tut man sprachlich, wenn man eine Anleitung, eine Argumentation, einen Bericht, eine Beschreibung etc. verfasst? Beim Argumentieren spielen beispielsweise Textprozeduren eine wichtige Rolle, mit denen Pro- und Kontraargumente abgewogen werden (etwa „zwar...aber“). Beim Beschreiben sind dagegen z. B. Textprozeduren relevant, mit denen Vergleiche vorgenommen werden (etwa „...sieht aus wie...“).

Textprozeduren sind zeichenhaft: Sie bestehen aus einer Form- und einer Funktionskomponente. Die Formkomponente wird als „Ausdruck“ bezeichnet. Sie setzt sich aus obligatorischen sprachlichen Elementen (z. B. „zwar“ und „aber“ oder „sieht aus wie“) und „Leerstellen“ für fakultative sprachliche Elemente (die mit drei Punkten dargestellt werden) zusammen. Die Funktionskomponente wird als „Schema“ (Kurzform von „Handlungsschema“) bezeichnet (z. B. Abwägen oder Vergleichen).

Im Duktus des gegenwärtigen Paradigmas der Bildungsforschung können Textprozeduren als „bildungssprachliche“ Mittel verstanden werden (vgl. Morek & Heller 2012). Dies ergibt sich aus dem Kontext

und den Zwecken ihrer Verwendung. Textprozeduren werden in bildungsinstitutionellen und -affinen Domänen verwendet (z. B. in der Schule) und haben dort verschiedene bildungsrelevante Zwecke. Ihr kommunikativer Zweck besteht darin, sich mit der Leserin oder dem Leser über Raum und Zeit hinweg zu verständigen, ihr epistemischer Zweck darin, sich neues Wissen anzueignen, und ihr sozialsymbolischer Zweck darin, seine sprachlichen Kompetenzen gegenüber der Leserin oder dem Leser zu demonstrieren. Diese Charakterisierung verdeutlicht, dass sich der textprozedurale Zugang zur Bildungssprache deutlich von anderen, derzeit gängigen Zugängen unterscheidet. Gegenwärtig ist häufig zu beobachten, dass die Bildungssprache mithilfe umfanglicher Listen beschrieben wird, die ganz unterschiedliche und vorwiegend erfahrungsbasiert gewonnene Kategorien wie Komposita und Satzgefüge umfassen (vgl. Gogolin & Duarte 2016). Dieser Ansatz wirft linguistisch und sprachdidaktisch eine Reihe von Fragen auf (vgl. Pohl 2016). Das Konzept der Textprozeduren ist demgegenüber sowohl pragmalinguistisch und sprachdidaktisch theoretisch fundiert als auch methodisch gut operationalisierbar (vgl. Marx 2018).

Hinzu kommt, dass die diesem Ansatz folgenden empirischen Studien im Fach Deutsch bereits verschiedene aufschlussreiche Erkenntnisse erbracht haben. Das betrifft den Erwerb (u. a. Gätje, Rezat & Steinhoff 2009), aber auch die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. Dies zeigen die Resultate des Projekts von Anskait (2018) zum Argumentieren und Beschreiben in der 4. Jahrgangsstufe und des Projekts „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ (Rüßmann et al. 2016; Rüßmann 2018) zum Beschreiben in der 6. Jahrgangsstufe. In beiden Studien werden die Auswirkungen verschiedener „Schreibarrangements“ (Steinhoff 2018), d. h. komplexer Lernaufgaben, im Deutschunterricht untersucht. Anskait's (2018) Studie, die wegen ihres Bezugs zur 4. Klasse für das hier thematisierte Projekt zentral ist, beruht auf Erhebungen an elf Grundschulen und Auswertungen von 974 Schülertexten und dient der vergleichenden Untersuchung der Auswirkungen drei verschiedener Schreibarrangements. Die Resultate zeigen, dass Kinder in Schreibarrangements mit textprozeduralen Hilfen (Argumentieren: z. B. Abwägen, Begründen; Beschreiben: z. B. Charakterisieren,

Verorten) signifikant bessere Texte als Kinder in Schreibarrangements ohne textprozedurale Hilfen schreiben.

### 3 Sprachliches und fachliches Lernen im Sachunterricht

Der Sachunterricht ist ein Fach, das sich für die Erforschung der Auswirkungen des Schreibens auf das fachliche Lernen in der Grundschule in besonderer Weise anbietet. Er bildet das Fundament für das Lernen in allen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern der weiterführenden Schulen (vgl. Benholz & Rau 2011). Hinzu kommt, dass in diesem Fach das Zusammenspiel fachlicher und sprachlicher Kompetenzen von großer Bedeutung ist. Diese Annahme wird im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts“ („GDSU“) (2013: 11) ausführlich thematisiert:

Sachunterricht ist eng mit Sprachbildung verknüpft. Die Sprache ist zunächst – im Aufbau und in der Verwendung von Begriffen oder beim sachgemäßen Argumentieren – ein wichtiges Mittel und Werkzeug unterrichtlichen Lernens. Als solches dient sie der Aneignung, der Verarbeitung, der Modellierung und Konzeptualisierung der Inhalte [...] sowie der darauf bezogenen Kommunikation, Reflexion und damit der Orientierung und Einordnung von Erfahrungen. Umgekehrt entwickelt sich die Sprache bei dieser Verwendung als Werkzeug. [...] In der Auseinandersetzung mit den Sachen des Sachunterrichts müssen die Kinder lernen, Dinge, Erscheinungen und Zusammenhänge sachadäquat sprachlich darzustellen, um so – unterstützt von den Lehrerinnen und Lehrern – (auch individuelle) Wege von der Alltags- zur Bildungssprache zu finden. Damit fördern die einzelnen Perspektiven über die Alltagssprache hinweg die Entwicklung einer bestimmten (fach)sprachlichen Kultur.

Hier wird relativ ausführlich darauf eingegangen, dass das Sprachwissen dem fachlichen Lernen und das Fachwissen dem sprachlichen Lernen dient. Für die implizierten Kausalitäten fehlt es jedoch bislang an empirischen Nachweisen. Die wenigen Studien, die zu Zusammenhängen zwischen fachlichen und sprachlichen Kompetenzen im Sachunterricht vorliegen, sind, von Ausnahmen abgesehen (Fornol 2017), theoretisch und qualitativ ausgerichtet (u. a. Handt & eis 2015; Quehl & Trapp 2013; Schramm et al. 2013).

Eine weitere Auffälligkeit des Zitats besteht in einer vagen Differenzierung sprachlicher Kompetenzen. Es wird nicht wirklich klar, wie die Begriffe „Alltagssprache“, „Bildungssprache“ und „Fachsprache“ zueinander stehen und welche Funktionen ihnen für das Lernen im Sachunterricht im Einzelnen zukommen. Bei fachlichen Kompetenzen werden v. a. deklarative und prozedurale Wissensbestände aufgeführt:

Im kompetenten Handeln werden neben [...] motivationalen, volitionalen und sozialen Komponenten vor allem anwendungsfähiges Wissen über Inhaltsbereiche (als eher deklarative Komponente) sowie Denk-, Arbeits- und Handlungswissen (als eher prozedurale Komponente) wirksam. (GDSU 2013: 12).

## 4 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign folgt den dargelegten Erkenntnissen und Ergebnissen. Grundlegend ist das bereits erwähnte Konzept des „Schreibarrangements“ (vgl. Anskit 2018; Steinhoff 2018). Eine besondere Herausforderung besteht in der Konstruktion *domänenspezifischer Datenerhebungs- und Datenauswertungsinstrumente*, die dem Sachunterricht und den Arrangements gerecht werden.

Darüber hinaus werden Erkenntnisse berücksichtigt, die im Rahmen einer umfassenden Pilotierung eines vorläufigen Designs in neun 4. Klassen an vier Grundschulen in Nordrhein-Westfalen gewonnen wurden.<sup>2</sup> Eine für das Projekt wichtige Beobachtung war, dass die Viertklässler das Lesen und Schreiben im Sachunterricht offenbar kaum gewöhnt waren und durchschnittlich erstaunlich schwache sprachliche und fachliche Leistungen zeigten. Zahlreiche Texte bestanden lediglich aus einzelnen, z. T. rudimentären Sätzen, wie man sie im Deutschunterricht eher in der 1. oder 2. Klasse erwarten würde. Hinzu kam, dass diese Sätze oft auch fachlich problematisch waren. Das Niveau erwies sich insgesamt gesehen als so niedrig, dass einige Erhebungs- und Auswertungsinstrumente kaum getestet werden konnten. Aus dieser Beobachtung wurde für das

---

<sup>2</sup> Wir danken Abygail Nolden und Pia Rosenberg für die Unterstützung.

Forschungsdesign der Schluss gezogen, die Probanden beim Lesen und Schreiben noch stärker als ohnehin schon geplant zu unterstützen und die Instrumente konsequent an das erwartbare Niveau anzupassen.

#### 4.1 *Ziel*

Es soll eine Interventionsstudie im Sachunterricht in 4. Klassen an verschiedenen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und ggf. weiteren Bundesländern durchgeführt werden, die darauf abzielt, die Auswirkungen von Schreibarrangements mit unterschiedlichen sprachlichen Hilfen auf das fachliche Lernen zu untersuchen.

#### 4.2 *Schreibarrangements*

Eine Besonderheit des Forschungsdesigns besteht darin, dass nicht, wie in Interventionsstudien üblich, eine Interventions- mit einer Kontrollgruppe kontrastiert wird, sondern drei Interventionsgruppen gebildet werden. So ist es möglich, die unabhängigen Variablen, d. h. die didaktischen Maßnahmen, um die es geht, von konfundierenden Variablen zu trennen (s. Abschnitt 1) und ihre Auswirkungen auf die abhängigen Variablen vergleichend zu untersuchen.

Die Unterschiede zwischen den drei Interventionsgruppen ergeben sich durch die Spezifizierung eines einzelnen, wichtigen Merkmals von Schreibarrangements: der Sprache (vgl. Steinhoff 2018: 5f.). Es wird einer Frage nachgegangen, die sich vor dem Hintergrund des skizzierten Fachdiskurses anbietet, aber bislang unbeantwortet ist: *Wie wirken sich fachsprachliche und bildungssprachliche Hilfen auf das fachliche Lernen aus?* Fachsprachliche Hilfen werden dabei als fachbegriffliche Hilfen (Fachtermini samt Synonymen bzw. Definitionen), bildungssprachliche Hilfen dagegen, wie beschrieben, als textprozedurale Hilfen operationalisiert (ähnlich wie im Forschungsprojekt „Transfer des Bildungswortschatzes“: Marx & Steinhoff 2017). Im ersten Arrangement erhalten die Probanden fachbegriffliche Hilfen, im zweiten

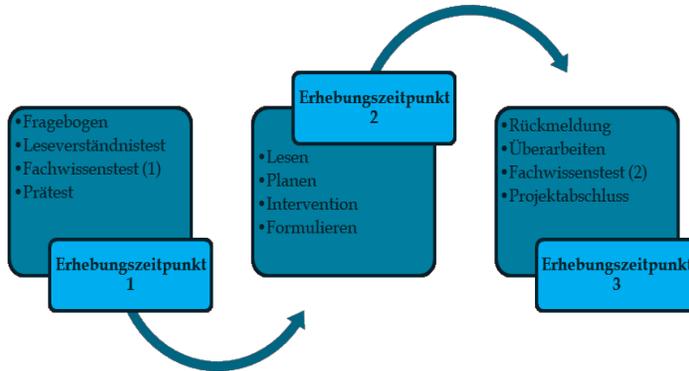
Arrangement textprozedurale Hilfen und im dritten Arrangement sowohl fachbegriffliche als auch textprozedurale Hilfen.

Die weiteren, für alle drei Schreibarrangements in gleicher Weise umgesetzten Merkmale folgen dem Zweck, die für das fachliche Lernen bestmöglichen Voraussetzungen zu schaffen.

- *Angemessenes Lernziel*: Die Arrangements sind auf die zu erwartenden Schreib- und Fachkompetenzen sowie die curricularen Erwartungen im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) abgestimmt – allerdings, aufgrund der Beobachtungen in der Pilotierung, auf einem relativ niedrigen Niveau.
- *Funktionspezifische Situierung*: Die Arrangements eröffnen einen sinnvollen Handlungszusammenhang. Die Funktion des zu schreibenden Textes ist das Informieren. Der Adressat ist nicht die Lehrperson, sondern ein authentischer oder konstruierter, zur Funktion passender, d. h. uninformierter Leser. Der Inhalt ist für die 4. Klasse unmittelbar unterrichtsrelevant (z. B. aus dem Themenbereich „nachhaltige Entwicklung“, ebd.: 75 ff.). Es werden (meta-)kognitive Strategien zur Bewältigung des Lese-Schreib-Prozesses angeboten, insbesondere zum Planen des Textes. Es wird die Möglichkeit eingeräumt, sich mit Ko-Aktanten, d. h. Mitschülerinnen und Mitschülern, auszutauschen. Und es wird mit einem zum Schreiben motivierenden und das Schreiben entlastenden Medium gearbeitet: dem Tablet.
- *Sequenzierter Schreibprozess*: Die Arrangements erlauben ein prozessorientiertes Vorgehen. Alle Probanden durchlaufen eine Planungs-, eine Formulierungs- und eine Überarbeitungsphase.
- *Konstruktive Rückmeldung*: Die Arrangements beinhalten eine zur Situierung passende, das Überarbeiten unterstützende Rückmeldung des Adressaten.
- *Sinnstiftende Textform*: Die Arrangements sind auf die Produktion eines informierenden Textes ausgerichtet, der eine tiefe Wissensverarbeitung evoziert, z. B. eine Beschreibung oder eine Erklärung.

### 4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung soll an verschiedenen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und, wenn möglich, weiteren Bundesländern durchgeführt werden. Geplant sind drei Erhebungszeitpunkte im Umfang von jeweils ca. zwei Doppelstunden:



- *Erhebungszeitpunkt 1*: Um die Gruppen zu bilden, die in den Gruppen generierten Daten miteinander vergleichen und Zusammenhänge zwischen diesen Daten und den individuellen Merkmalen der Probanden untersuchen zu können, werden ein Fragebogen mit personenbezogenen Items (in Anlehnung an Anskeit 2018), ein Leseverständnistest (in Anlehnung an ELFE 1-6, Lenhard & Schneider 2006), ein Fachwissenstest (der eigens entwickelt werden muss, weil es derartige Tests u. W. bislang nicht gibt) und ein Prätest zum informierenden Schreiben (für den eine Schreibaufgabe eingesetzt wird, die der Aufgabe im nachfolgenden Arrangement ähnelt, also auf ein ähnliches Schreibprodukt zielt) eingesetzt. Alle Instrumente sind insofern domänenspezifisch, als sie genau auf das Arrangement abgestimmt werden. Der Prätest und der Fachwissenstest dienen zugleich dazu, die erste Etappe des fachlichen Lernens zu untersuchen.
- *Erhebungszeitpunkt 2*: Es folgt die erste Unterrichtseinheit. Die Probanden werden mit ihrer Aufgabe und geeigneten Lese- und Planungsstrategien (vgl. Philipp 2017) vertraut gemacht, lesen einen nach einschlägigen Kriterien der Materialoptimierung (vgl. Dittmar

et al. 2017) erstellten Fachtext und planen ihren individuellen informativen Text. Anschließend findet die Intervention statt: Die Probanden erhalten, je nach Arrangement, nur fachbegriffliche, nur textprozedurale oder sowohl fachbegriffliche als auch textprozedurale Hilfen. Dann formulieren sie ihre Texte. Die so erhobenen *Texterfassungen* erlauben eine Untersuchung der zweiten Etappe des fachlichen Lernens.

- *Erhebungszeitpunkt 3*: In der zweiten Unterrichtseinheit erhalten die Probanden eine Rückmeldung des Adressaten und überarbeiten ihre Texte. Die daraus hervorgehenden *Textendfassungen* sowie die Daten aus der nachfolgenden Wiederholung des Fachwissenstests dienen dazu, die dritte Etappe des fachlichen Lernens zu erfassen.

#### 4.4 Datenauswertung

Die Auswertung der zu den drei Erhebungszeitpunkten gewonnenen Daten ermöglicht die Ermittlung der Effekte von Schreibarrangements mit unterschiedlichen sprachlichen Hilfen auf das fachliche Lernen. Zentral ist, dass das fachliche Lernen, im Anschluss an Abschnitt 3, als ein etappenweiser Erwerb performativer und deklarativer Kompetenzen verstanden wird. Mit dem Prätest und den Textfassungen werden primär performative Lernvorgänge zu erforschen versucht. Dazu wird eine holistische Kodierung gewählt, die auf einer vom IQB vorgenommenen Übersetzung und Anpassung des *NAEP Holistic Scoring Guide* für informierende Texte beruht (vgl. Böhme et al. 2009; Persky et al. 2003) und auf das Arrangement abgestimmt wird. Mit dem noch zu entwickelnden Fachwissenstest werden dagegen primär deklarative Lernvorgänge zu erfassen versucht.

## 5 Ausblick

Sollten es die Bedingungen an den Schulen und die Forschungsressourcen zulassen, soll zusätzlich das fachliche Lernen in der Sekundarstufe I in den Blick genommen werden. Dies könnte querschnittlich geschehen,

durch einen Vergleich der 4. Klassen mit 5. und/oder 6. Klassen, oder aber längsschnittlich, indem die Probanden der 4. Klasse bzw. ein Teil von ihnen ein Jahr und/oder zwei Jahre später erneut untersucht werden. So wäre es möglich, eine für das fachliche Lernen entscheidende – und quantitativ bislang unerforschte – Entwicklungsphase in den Blick zu nehmen: den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen und vom Sachunterricht zu den einzelnen Sachfächern.

## 6 Literaturverzeichnis

- Anskeit, Nadine (2018): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf argumentative und deskriptive Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann
- Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl und Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Bangert-Drowns, Robert L., M. Hurley, Marlene und Wilkinson, Barbara (2004): The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 74/1: S. 29–58
- Benholz, Claudia und Rau Sarah (2011): Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung\\_sachunterricht\\_grundschule.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf) [31.08.2018]
- Bergeler, Elmar (2009): Lernen durch eigenständiges Schreiben von sachbezogenen Texten im Physikunterricht. Eine Feldstudie zum Schreiben im Physikunterricht am Beispiel der Akustik. Universität Dresden: Dissertation
- Böhme, Katrin, Bremerich-Vos, Albert und Robitzsch, Alexander (2009): Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In: Dietlinde Granzer, Olaf Köller und Albert-Bremerich-Vos (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz. S. 290–329
- Dittmar, Miriam, Schmellentin, Claudia, Gilg, Eliane und Schneider, Hansjakob (2017): Kohärenzaufbau aus Text-Bild-Gefügen: Wissenswerb mit schulischen Fachtexten. In: *Leseforum 1*: S. 1–19. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/579/2017\\_1\\_Dittmar\\_et%20al.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/579/2017_1_Dittmar_et%20al.pdf) [31.08.2018]
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei.“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Glöning (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [31.08.2018]
- Fornol, Sarah (2017): Bildungssprachliche Kompetenzen in der Primarstufe im Medium der Schrift. In: Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks und Claudia Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 285–305

- Gätje, Olaf, Rezat, Sara und Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 125-153
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Kompetenzrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gogolin, Ingrid, Duarte, Joanna (2016): *Bildungssprache*. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 478-499
- Graham, Steve, Harris, Karen und Santangelo, Tanya (2015): Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis und meta-synthesis. In: *Elementary School Journal* 115/4: S. 498-522
- Grabowski, Joachim, Mathiebe, Moti, Hachmeister, Sabine und Becker-Mrotzek, Michael (i.Dr.): Teaching perspective taking and coherence generation to improve cross-genre writing skills in secondary grades: A detailed explanation of an intervention study. Erscheint in: *Journal of Writing Research*
- Handt, Claudia und Weis, Ingrid (2015): Sprachförderung im Sachunterricht. In: Claudia Benholz, Magnus Frank und Erkan Gürsoy (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett-Fillibach, S. 73-92
- Hartung, Olaf (2013): *Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Münster: Lit Verlag
- Koster, Monica, Tribushina, Elena, de Jong, Peter F. und van den Bergh, Huub et al. (2015): Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. In: *Journal of Writing Research* 7/2: S. 299-324
- Lenhard, Wolfgang und Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe
- Marx, Nicole (2018): Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 45/4: S. 401-422
- Marx, Nicole und Steinhoff, Torsten (2018): Das „TraBi-Projekt“: Förderung der mündlichen Bildungssprache in den Sachfächern. In: *BiSS-Journal* 7: S. 33-35
- Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57: S. 67-101
- Persky, Hilary R., C. Daane, Mary und Jin, Ying (2003): *The Nation's Report Card. Writing 2002 (NCES 2003-529)*. Washington: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf> [31.08.2018]
- Philipp, Maik (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Erwin Tschirner, Olaf Bärenfänger und Jupp Möhring (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, S. 45-70
- Quehl, Thomas und Trapp, Ulrike (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht*.

- Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster, New York: Waxmann
- Roll, Heike, Bernhard, Markus, E. Fischer, Hans, Krabbe, Heiko, Lang Martin, Manzel Sabine und Uluçam-Wegmann, Işıl (o. J.): SchriFT. Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. <https://www.uni-due.de/schrift/> [31.08.2018]
- Rossack, Solvig, Neumann, Astrid, Leiss, Dominik und Schwippert, Knut (2017): !!Fach-an-Sprache-an-Fach!! Schreibförderung in Deutsch und Mathematik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Rußmann, Lars, Steinhoff, Torsten, Marx, Nicole und Wenk, Anne -Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch 21: S. 41–59
- Rußmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster, New York: Waxmann
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann
- Schramm, Karen, Hardy, Ilonca, Saalbach, Henrik und Gadow, Anne (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York: Waxmann. S. 295-314
- Steinhoff, Torsten (2014): Lernen durch Schreiben. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 316-330
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 3: S. 2-10

# Der Rhythmus macht's – Rap als Mittel der Sprachförderung von Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache

---

KATRIN SONNTAG

## I Einleitung

Seit dem Jahr 2007 verzeichnet die Bundesrepublik Deutschland einen starken Anstieg neu zugewanderter Personen aller Altersklassen, besonders hervorzuheben ist die Anzahl an Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die sich allein zwischen 2014 und 2015 verdoppelt hat (vgl. von Dewitz, Massumi & Griesbach 2016: 10)<sup>1</sup>. Ein großer Teil stammt aus arabischsprachigen Ländern (vgl. ebd. 19). Neben der neuen Sprache müssen sich die Schüler\_innen daher häufig auch ein neues Schriftsystem aneignen. Zusätzlich zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit Schulerfahrung umfasst die Gruppe schulpflichtiger Zugewanderter die sogenannten „SLIFE“, die - bedingt durch Krieg und Elend in ihren Herkunftsländern - nicht oder nur unregelmäßig die Schule besuchen konnten, wodurch sie teilweise nicht oder nicht

---

<sup>1</sup> Massumi und von Dewitz definieren neu zugewanderte Schüler\_innen als „Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen.“ (Massumi & van Dewitz 2015: 13).

ausreichend in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind (vgl. Feldmeier 2016: 344). Die Förderung dieser neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen an Schulen stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen, für die viele nicht ausreichend ausgebildet sind (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012: 5).

Im vorliegenden Beitrag wird ein „alternativer“ Förderansatz vorgestellt. Es wird dargelegt, wie sich mithilfe des populären Genres der Rap-Musik verschiedene Bereiche der Sprachentwicklung neu zugewandelter Schüler\_innen fördern lassen.

Zunächst werden die Hürden, auf die Lernende mit Deutsch als Zweitsprache beim Erwerb basaler Lese- und Schreibkompetenzen stoßen, beschrieben und die Zusammenhänge zwischen Aussprache und Orthographie im Kontext mehrsprachigen Lernens verdeutlicht (Kpt. 2). Im Anschluss wird, ausgehend von der Verbindung zwischen Sprache und Musik, aufgezeigt, welche Chancen sich durch rhythmisches Sprechen für die sprachliche Förderung von Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache ergeben (Kpt. 3).

Das vierte Kapitel soll in Form eines Fazits und Ausblicks Impulse für die universitäre Lehrer\_innenausbildung und für Weiterbildungsangebote liefern.

## **2 Herausforderungen beim Erwerb basaler Lese- und Schreibkompetenzen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit**

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist besonders für neu zugewanderte Schüler\_innen von großer Bedeutung. Sie müssen sich nicht nur schnellstmöglich alltagssprachliche, sondern ebenso bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache aneignen, denn „von ihrer Sprachkompetenz hängt ihre Schulkarriere, ihr Schulerfolg – und damit letztendlich ihr weiteres Leben ab“ (Kniffka & Siebert-Ott 2012: 16). Dies betrifft vor allem die medial und konzeptionell schriftlichen Kompetenzen (vgl. ebd. 22).

## 2.1 *Besonderheiten des deutschen Schriftsystems*

Das deutsche Schriftsystem ist eine Alphabetschrift, die mithilfe lateinischer Buchstaben von links nach rechts geschrieben wird. Die Bedeutungseinheiten, die durch Grapheme wiedergegeben werden, sind Phoneme oder Phonemkombinationen. Es gibt jedoch keinesfalls eine 1:1 Übereinstimmung von Laut und Buchstaben, demzufolge können nicht alle orthographischen Elemente eines Wortes „erhört“ werden. Wörter mit Basisgraphemen können weitestgehend lautgetreu geschrieben werden<sup>2</sup>, die Verwendung von Graphemen ist jedoch auch durch verschiedene Rechtschreibprinzipien begründet, beispielsweise durch das silbische oder das morphologische Prinzip (vgl. Eisenberg 2004: 304 ff.). Im Gegensatz dazu existieren Sprachen, wie das Arabische, die mithilfe anderer Schriftzeichen in einer anderen Schreibrichtung verschriftet werden. Hinzu kommt, dass es sich beim Arabischen um eine Konsonantenschrift handelt, d. h., Vokale nicht als eigenständige Buchstabenzeichen realisiert werden (vgl. Zeldes & Kanbar 2014: 144). Andere Schriftsysteme, wie das kyrillische Alphabet der russischen Sprache, verwenden teilweise andere Buchstabenzeichen, es existieren jedoch auch Zeichen, die den lateinischen Buchstaben ähneln, aber andere Lautwerte haben (vgl. Gagarina 2014: 226 f.).

## 2.2 *Phonologische Bewusstheit*

Um eine Alphabetschrift wie die deutsche erfolgreich zu erwerben, werden sowohl segmentale Strategien als auch Strategien, die sich an größeren Struktureinheiten orientieren, genutzt. Diverse kognitive Verarbeitungsmodelle gehen davon aus, dass phonologische

---

2 Nach Thomé (2000) bezeichnen Basisgrapheme typische und mit hoher Wahrscheinlichkeit vorkommende Grapheme für das jeweilige Phonem, die eine lautgetreue Schreibung ermöglichen. Orthographeme sind weniger häufig. Für den langen Vokal /a/ lautet das Basisgraphem /a/ wie in Tal. Orthographeme wären /aa/ wie in Saal oder /ah/ wie in Wahl. (vgl. Schründer-Lenzen 2008: 50).

Verarbeitungskomponenten bei der Verarbeitung von Schriftsprache mitgenutzt werden. Eine dieser kognitiven Fähigkeiten ist die phonologische Bewusstheit (vgl. Schnitzler 2008: 5 ff.). Obwohl die phonologische Bewusstheit seit ca. 40 Jahren intensiv erforscht wird, besteht hinsichtlich der Definition keine Einigkeit. In Anlehnung an Schnitzler (2008) soll hier auf die Definition nach Tunner und Hoover (1992) zurückgegriffen werden. Demnach beschreibt phonologische Bewusstheit die Fähigkeit, „die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen“ (Schnitzler 2008: 5). Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfasst Fähigkeiten wie das Zergliedern von Wörtern in Silben und das Erkennen von Reimen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die kleinste lautliche Einheit der Phoneme, darunter fallen z. B. das Erkennen von Anlauten oder die exakte lautliche Analyse eines Wortes (vgl. Schnitzler 2008: 20 f., Dahmen & Weth 2018: 164 f.).

Zur Rolle der phonologischen Bewusstheit im Prozess des Schriftspracherwerbs existieren verschiedene Theorien. Studien legen die Vermutung nahe, dass phonologische Bewusstheit eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist, da Defizite in diesem Bereich häufig mit Defiziten im Lesen- und Schreibenlernen einhergehen und die Förderung dieser Fähigkeiten sich als günstig für den Erwerb einer Alphabetschrift erweist (= Voraussetzungshypothese)<sup>3</sup>. Sie ist dennoch keine hinreichende Bedingung für gelingenden Schriftspracherwerb. Während Kinder im vorschulischen Alter bereits Silben und Reime erkennen können, entwickeln sich Einsichten in die Phonemebene erst mit Beginn des Schreibens und Lesens einer Alphabetschrift, die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit stehe demnach in einer Wechselwirkung mit dem Schriftspracherwerb (= Interaktionshypothese) (vgl. Schnitzler 2008: 41 ff.).

Es besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Fähigkeit,

---

3 Diese Zusammenhänge konnten u. a. die Salzburger Forschungsgruppe um Wimmer und Landerl 1994, die Wiener Längsschnittstudie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1993 sowie die Bielefelder Gruppe, z. B. Marx & Jansen 1999, nachweisen (vgl. Schnitzler 2008, 57 ff.).

auditiven Input zu analysieren und zu verarbeiten, ein entscheidender Verarbeitungsprozess bei der Aneignung schriftsprachlicher Kompetenzen ist. Dies stützen Studien über Störungen dieser Prozesse, welche Merkmale einer „phonological Dyslexia“ sind (vgl. Caplan 1996: 176 f.).

### 2.3 *Herausforderungen in der Entwicklung basaler Lese- und Schreibkompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit*

Ähnlich wie bei einsprachig deutschen Kindern (siehe hierzu z. B. die Modelle von Frith 1985, Günther 1986 oder Valtin 1997) führt der Weg zur deutschen Schrift auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache über die lautliche Analyse der Wörter. Unterschiedliche Konventionen der Schriftsprache in der L1 oder anderer vorher erlernter Sprachen sowie verschiedene Lautsysteme stellen Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache dabei vor Herausforderungen (vgl. Dahmen & Weth 2018: 188).

#### 2.3.1 Einfluss der Schriftebene

In den meisten Fällen haben Deutschlernende bereits vor dem Erwerb des Deutschen eine andere Schriftsprache, z. B. in ihrer L1, erworben. Erlernen diese Schüler\_innen das deutsche Schriftsystem, übertragen sie häufig schon bekannte Schriftkonventionen auf die neue Sprache. Unterschiede, die dabei zu Fehlern führen können, betreffen beispielsweise verschiedene Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der anderen Sprachen (z. B. wird der Laut [ʃ] im Englischen mit /sh/ verschriftet). Handelt es sich bei der zuvor erlernten Sprache um ein Schriftsystem, das nicht wie das Deutsche Phoneme durch Grapheme verschriftlicht, kann es ebenfalls zu Schwierigkeiten kommen. Konsonantensprachen wie beispielsweise das Arabische geben keine Vokale durch einzelne Schriftzeichen wieder, was bei der Schriftproduktion im Deutschen dazu führen kann, dass Vokale ausgelassen werden. Darüber hinaus führen unterschiedliche Schreibrichtungen oft zu Unsicherheiten bei der Schreibung ähnlich aussehender Grapheme (z. B. /b/ vs. /d/) oder der

richtigen Buchstabenreihenfolge, z. B. des Diphthongs /ei/ (vgl. Dahmen & Weth 2018: 193 f.).

### 2.3.2 Einfluss der Lautebene

Während Grammatikregeln oder Wortschatz innerhalb des DaZ-Unterrichts mithilfe von Progression vermittelt werden, sehen sich die Lernenden von Anfang an mit der gesamten Komplexität des neuen Lautsystems konfrontiert und müssen dieses verstehen und für sich nutzbar machen. Eine besondere Schwierigkeit ist, dass es sich hierbei nicht nur um Regelwissen handelt, sondern dass zum Teil neue motorische Abläufe, d. h. neue Bewegungen der Artikulationsorgane, erlernt werden müssen. Dadurch kommt es in diesem Bereich häufig zu Fossilisierung (vgl. Hirschfeld & Reinke 2016: 25 ff., Dahmen & Werth 2018: 76 ff.). Des Weiteren erschwert eine Art „phonologischer Filter“ der Erstsprache das Identifizieren und Diskriminieren lautlicher Unterschiede, wenn diese in der LI der Lernenden nicht vorkommen oder keine distinktiven Merkmale sind (vgl. Röber-Siekmeyer 2006: 398, Dahmen & Weth 2018: 187). So ist beispielsweise für arabische DaZ-Lernende der lautliche Unterschied zwischen /e/- und /i/-Lauten sowie zwischen /o/- und /u/- Lauten kaum wahrnehmbar (vgl. Zeldes & Kanbar 2014: 144, Hirschfeld & Reinke 2016: 100). Der Einfluss des Lautsystems der LI betrifft nicht nur Einzellaute, sondern auch suprasegmentale Merkmale. Die Übertragung phonotaktische Regeln kann dazu führen, Unterschiede zwischen der prominenten Silbe und Reduktionssilben nicht wahrnehmen bzw. nicht realisieren zu können. Die Betonungsmuster der Sprechsilbe finden im Deutschen jedoch eine Entsprechung in der Schreibsilbe (vgl. Eisenberg 2004, Maas 2006). Diese Unterscheidung ist für die Markierung von Lang- und Kurzvokalen in der Schriftsprache relevant (Röber 2013: 302 ff.).

Die Bereiche der Suprasegmentalia und Segmentalia müssen daher durch gezielte Hör- und Sprechübungen intensiv trainiert werden, um sowohl eine zielsprachliche Aussprache erreichen zu können als auch den Erwerb der deutschen Schriftsprache zu erleichtern. Eine Möglichkeit, derartige Übungen gewinnbringend in den Unterricht zu

integrieren, bietet die Arbeit mit Musik, bzw. das rhythmische Sprechen. Dieser Ansatz soll im Folgenden näher erläutert werden.

### **3 Sprachförderung durch und mit Musik**

#### *3.1 Die Verbindung von Sprache und Musik*

„Melodie und Rhythmus bestimmen die Musik, aber auch unsere Sprache. Die gesprochene und geschriebene Sprache lässt sich mithilfe der Musik fördern. So ist es auch mit dem Rhythmusgefühl für die Sprache“ (Günther 2007: 131). Grund dafür ist, dass die Wahrnehmung des Rhythmus von Musik und Sprache sehr ähnlich ist. Die auditiven Verarbeitungsprozesse von Musik und Sprache finden teilweise in vergleichbaren Hirnregionen statt (vgl. Karnath & Thier 2006, Patel 2008). Beobachtungen lese-rechtschreibwacher Kinder bezüglich der akustischen Wahrnehmung zeigen zudem, dass betroffene Kinder neben Problemen beim Differenzieren ähnlicher Laute und Lautverbindungen auch Auffälligkeiten beim rhythmisierenden Sprechen von Kinderreimen, „unpassend lautes oder unmelodisches Sprechen beim Vortragen von Gedichten und anderen Texten“ sowie Unmusikalität beim Singen einfachster Kinderlieder zeigen (vgl. Günther 2007: 110).

Betrachtet man die Entwicklung orthographischer Kompetenzen, so geht Thomé davon aus, dass 90% der deutschen Wörter mithilfe von Basisgraphemen geschrieben werden können. Diese zu verwenden, setzt eine genaue Lautanalyse sowie eine systematische Vermittlung der phonologischen Wortform voraus (vgl. Thomé 2006). Röber-Siekmeyer (2006) weist im Kontext von Deutsch als Zweitsprache darauf hin, dass der Schreibunterricht an Schulen häufig von o. g. Prinzipien geleitet wird, daraus aber folge, dass von Schüler\_innen anderer Erstsprache erwartet werde, die für das Deutsche relevante lautliche Segmentierung selbstständig zu leisten. Da das auf Basis eines fremden Lautsystems und durch den Einfluss zuvor erlernter Schriftsysteme massiv erschwert wird, müsse besonders das Segmentieren und die Wahrnehmung von

Segmentalia wie Suprasegmentalia systematisch geübt werden. Die Förderung dieser Bereiche, so Günther, gelinge „am besten über die gezielte und intensive Hörerziehung und rhythmisch-musikalische Erziehung“ (Günther 2007: 110). Dass die Verarbeitung von Prosodie in der Sprache durch musikalisches Training positiv beeinflusst wird, konnte in mehrere Studien nachgewiesen werden (vgl. Jentschke & Koelsch 2010). Bebout und Belke (2017) weisen zudem positive Effekte eines strukturierten Inputs in musikalischer Form (rhythmisch und melodisch) auf das Lernen einer fremden Grammatik nach. Förderprogramme, welche die akustische Wahrnehmung trainieren, wie das Würzburger Trainingsprogramm nach Küspert und Schneider, zeigten ebenfalls Erfolge (vgl. Günther 2007, Schnitzler 2008). Ein wichtiger Teil dieser Förderprogramme ist stets die rhythmisch-musikalische Erziehung, z. B. Rhythmusbewusstsein, Melodieempfinden, kontrollierte Atmung, deutliche Artikulation, Produzieren und Erkennen von Reimen und eine intensive Hörerziehung (vgl. Günther 2007: 130 f., 136).

### 3.2 *Das musikalische Genre „Rap“*

#### 3.2.1 Musikalische Grundlagen

Rap ist Teil der in den 1970ern in den USA entstandenen Subkultur des Hip Hop. Sowohl in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als auch im Mainstream der Popkultur ist Rapmusik mittlerweile stark vertreten. In den letzten Jahren erfreut sich vor allem der deutschsprachige Rap steigender Beliebtheit (vgl. Kaulvers, Strobl & Wiethoff 2018: 150). Im Folgenden sollen einige musikalische Grundlagen der Musikrichtung Rap erläutert werden, wobei hier nur die Grundform des Rapsongs vorgestellt wird, die sich für die Arbeit im DaZ-Unterricht und / oder mit sprachschwachen Kindern und Jugendlichen eignet<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Die musikalischen Grundlagen sowie ein Großteil der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten beruhen auf jahrelanger Erfahrung eigener künstlerischer und pädagogischer Tätigkeit in diesem Bereich.

Ein Rapsong zeichnet sich durch Instrumentale mit immer wiederkehrenden Percussionmerkmalen sowie durch gereimte Texte aus, die zu diesem Instrumental nicht melodisch gesungen, sondern rhythmisch im Takt gesprochen werden.

Das Instrumental, der so genannte Beat, besteht aus einem „Drumpattern“, das - ähnlich einem Schlagzeug - Takt und Rhythmus vorgibt. Melodien können mit diesem Drumpattern kombiniert werden, jedoch orientiert sich der Rap vor allem an den Schlägen und Zählzeiten des Taktes, weshalb auf weitere Elemente des Beats hier nicht eingegangen wird.

Die Grundlage ist ein 4/4 Takt. Dieser wird mit unterschiedlichen Schlägen innerhalb der 4 Zählzeiten umgesetzt. Neben der Snare gibt es die Kick bzw. Bass Drum und die Hi-Hat. Zur Orientierung dient jedoch ausschließlich die Snare, was den Vorteil hat, dass man auch mit einfachen Percussioninstrumenten, Bodypercussion oder Klatschen Beats machen kann, wodurch das Musizieren und Rappen mit wenigen Mitteln und geringem Aufwand möglich ist. Der Beat ist repetitiv mit einer Geschwindigkeit von 80-100 Schlägen pro Minute (bpm) und wird in seiner Grundform während des Liedes nicht variiert. Ein Takt entspricht einer gerappten Zeile. Die Snare befindet sich dabei auf der 2. und 4. Zählzeit. So besteht eine Zeile, bzw. ein Takt, aus folgendem Muster:

1	2	3	4	(Zählzeit)
Kick	Snare	Kick	Snare	(Percussionschläge)

Auf diesen Rhythmus wird der Text gesprochen, der zuvor zeilenweise aufgeschrieben wurde.

Die Reime in Rapsongs können reine, einsilbige Reime sein, z. B. **Haus – Maus**.

Daneben können auch unsaubere einsilbige Reime genutzt werden, bei denen nur der Vokallaute beibehalten wird, z. B. **Haus – kauf – laut**. Diese Reime sind beliebter und in größerer Zahl zu finden. Je virtuoser ein Raptext, desto komplexer die Reime. Mehrsilbige Wörter können – je nach sprachlicher Vorerfahrung - ebenfalls genutzt werden. Bei einem so genannten Doppelreim verwendet man ein zweisilbiges Wort wie

„Leipzig“ und reimt auf beide Silben, z. B. „geizig“. Auch diese Reime gibt es als unsaubere Reime, bei denen analog nur die Vokallaute beachtet werden (z. B. **Leipzig**, **Schreibs**chrift, **fleißig**, **reimt** sich.).

Die Reime der Raptexte werden stark betont. Der Hauptakzent des gereimten Wortes befindet sich am Ende jeder Zeile auf der 4. Zählzeit. Das Reimschema ist ein Paarreim mit Endreim. Aufgrund der Struktur des Beats ist es sinnvoll, wenn sich eine gerade Anzahl an Zeilen reimt, im günstigsten Fall immer 2 oder 4 aufeinander folgende.

Um dem Rhythmus des Beats folgen zu können, sollten die Zeilen eine ungefähr gleiche Anzahl an Silben aufweisen, 7 +/- 2 Silben pro Zeile sind für den Anfang gut geeignet. Das Metrum kann mehr oder weniger variabel gewählt werden, da sich die Artikulation des Raps an der natürlichen Sprache orientiert. Der Trochäus bietet sich besonders an, da er der Betonung der typischen zweisilbigen Wörter mit finaler Reduktionssilbe im Deutschen entspricht (vgl. Maas 2006: 72).

Inhalt eines Rapsongs kann alles sein. Dadurch lassen sich Raps in vielen Bereichen einsetzen. Raptexte bestehen meist aus kurzen, prägnanten Aussagen, sodass man sich vor dem freien Schreiben intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzen muss, man sollte seine Intention inhaltlich verdichten, die so genannte „Message“ auf den Punkt bringen. Vergleiche und Metaphern sind dabei ein beliebtes Stilmittel.

### 3.2.2 Trainieren der Aussprache durch Rappen

Um Sensibilität für den Rhythmus sowie für Silben und Betonung anzubahnen, eignen sich einfache, schon existierende Raptexte oder selbstverfasste kurze Beispiele, die im Chor rhythmisch nachgesprochen werden. Ein eigenes Beispiel aus einem Workshop zur Einführung ist dieses:

1	2	3	4
Heute	scheint	die Sonne	<b>nicht.</b>
Es ist	kalt,	wo ist das	<b>Licht?</b>
Immer	ist es	grau und	<b>kalt.</b>
Ich will	Sommer	und zwar	<b>bald.</b>

Oberhalb des Vierzeilers befinden sich zur Orientierung die

Zählzeiten und die Reimwörter sind markiert. Es ist nicht immer notwendig, dies direkt am Anfang zur Verfügung zu stellen, es kann ebenso gemeinsam erarbeitet werden.

Die vier Zeilen werden im Rhythmus unter Verwendung eines Beats oder durch Begleitung mit Klatschen mehrmals im Chor gesprochen. Angelehnt an die Methode der Rhythmuslokomotive (vgl. Hirschfeld & Endt 1995) kann der Takt dabei von den Teilnehmenden mitgeklatscht oder mit Bewegungen (Stampfen, Kopfnicken, Schreiten, Tanzen) verbunden werden, sobald der Text sicher beherrscht wird. Das Variieren der Geschwindigkeit kann – ähnlich der Rhythmuslokomotive – genutzt werden, um den Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben stärker hervorzuheben (durch Stampfen bei den Hauptakzenten) oder lautliche Assimilation zu üben (Erhöhen der Geschwindigkeit, um damit vorhandene Schwa-Laute in der Endung -en zu elidieren). Das Wortmaterial kann beliebig variiert und sowohl dem jeweiligen inhaltlichen Thema als auch dem Sprachniveau der Gruppe angepasst werden. Die Verwendung von Reimen ist nicht zwingend notwendig. Besonders motivierend ist es, wenn die Gruppe im Anschluss gemeinsam einen Vierzeiler dichtet.

Mithilfe solcher Raps können gezielt bestimmte Einzellaute fokussiert werden, die Lernenden häufig Schwierigkeiten bereiten. Wörter mit betreffenden Lauten werden zu Zeilen kombiniert und rhythmisch gesprochen bzw. gerappt. Das folgende Beispiel wurde in einem Sprachkurs mit erwachsenen Lernenden auf Niveau A1 mit Polnisch und Rumänisch als L1 für die Wiederholung der gerundeten Vorderzungenvokallaute /ü/ und /ö/ eingesetzt. Neben /ü/- und /ö/-Lauten kommen /i/- und /e/-Laute vor, um den Kontrast zwischen richtiger und falscher Bildung zu kontrastieren und um an die vorangegangene Artikulationsübung anzuknüpfen<sup>5</sup>.

---

5 Die Bildung der gerundeten Vorderzungenvokale erfolgte vorher über die Bildung der ungerundeten Vorderzungenvokale, d. h. die Lernenden bilden einen /i/-Laut und runden dabei ihre Lippen. Dadurch entsteht ein /ü/-Laut. Analog funktioniert die Bildung der /ö/-Laute über die Bildung von /e/-Lauten + Lippenrundung (vgl. Hirschfeld & Reinke 2016: 220).

1	2	3	4
Hörst du	es?	Oh, wie	schön!
Groß und	größer,	es ist	schön.
Fühlst du	es?	Das	Gefühl!
Süß und	süßer,	viel zu	süß!

Für den Vokalneueinsatz bzw. das Behauchen des /h/ wortinitial konnten ebenfalls rhythmisch gesprochene Verse verwendet werden. Dieser Zungenbrecher wurde in einer B2-Gruppe von Erasmusstudierenden mit Französisch als LI erprobt:

1	2	3	4
Heute hängen	hundert helle	Hosen hinterm	Haus.
Alle sehen	aber	angezogen anders	aus

Unterstützt wurde die Übung durch die Zuhilfenahme kleiner Spiegel, die sich die Lernenden während des Rappens vor das Gesicht hielten, um durch das Beschlagen des Spiegels bei der Aspiration eine Rückmeldung über die richtige Bildung zu bekommen. Nachdem in einem sehr langsamen Tempo begonnen wurde, steigerte sich das Tempo bis auf ca. 100 bpm, sodass eine überdeutliche, unnatürliche Behauchung des /h/ nicht mehr möglich war und stattdessen ein nahezu zielsprachiges /h/ produziert wurde.

Mithilfe solcher und ähnlicher Übungen können sowohl segmentale als auch suprasegmentale Merkmale der gesprochenen Sprache geübt werden. Das Rappen trainiert phonologische Bewusstheit, u. a. durch das Reimen, Erkennen unterschiedlicher Anlaute bei Gleichklang der Aus- und Vokallaute, die Fokussierung auf bestimmte Vokallaute, die identifiziert, differenziert und produziert werden müssen, sowie das systematische Arbeiten mit Sprechsilben. Damit leisten Übungen dieses Typus einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung orthographischer Kompetenzen und haben überdies einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer möglichst zielsprachigen Artikulation. Durch die Wiederholungen, das rhythmische Sprechen und den Kontexteffekt der Musik prägen sich zudem die verwendeten Wörter besonders gut ein

(vgl. Bebout & Belke 2017: 20, Patel 2008). Daher ist das Arbeiten mit Raps auch in Verbindung mit Wortschatztraining sinnvoll. Die ansprechende Darbietungsweise der Verbindung mit Musik und das gemeinsame Rappen im Chor aktiviert zudem zurückhaltende Lernende und wirkt motivierend.

### 3.2.3 Rap und Grammatik

Durch rhythmisches Sprechen wird der Fokus auf die Form der Wörter gelenkt. Neben der lautlichen Form kann auch die morphologische Form fokussiert werden.

Das folgende Beispiel wurde im Rahmen der Vermittlung des Partizips II auf Niveau A1 in einer Gruppe mit Jugendlichen durchgeführt.

1	2	3	4
sagen - ich	sage - ich	habe	gesagt
fragen - ich	frage - ich	habe	gefragt
machen - ich	mache - ich	habe	gemacht
lachen - ich	lache - ich	habe	gelacht

Die Form des Partizips II bei regelmäßigen Verben wird durch die Wiederholung verinnerlicht. Die Lernenden erkannten darüber hinaus den Verbstamm, der als prominente Silbe betont wurde und die Flexionsmorpheme, die – sofern sie einen Vokallaut enthielten – unbetonte Silben waren. Aufgaben dieser Art können demzufolge ebenso für die Bewusstmachung von Morphemen verwendet werden<sup>6</sup>.

Ein Beispiel aus dem Material „Dschungeltanz und Monsterboogie“ (vgl. Frieg & Belke et al. 2012) nutzt die generative Textproduktion in Verbindung mit Musik, um auf grammatische Strukturen aufmerksam zu machen und diese implizit zu vermitteln. Das Lied „Jeder Zug hat seinen Bahnhof“ thematisiert die Nominalgruppe und die Korrespondenz

---

<sup>6</sup> Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine Silbe nicht zwangsläufig einem Morphem entspricht. Ähnliche Ansätze, um grammatische Phänomene zu vermitteln bzw. für diese zu sensibilisieren, finden sich bei Frieg & Belke et al. 2012.

von Artikelwörtern (Possessivartikel) und Nomen hinsichtlich Genus, Kasus und Numerus.

Auszug aus „Jeder Zug hat seinen Bahnhof“ (Frieg & Belke et al. 2012: 81).

Jeder Zug hat seinen Bahnhof.  
 Jede Nacht hat ihren Tag.  
 Jedes Jahr hat seine Wochen.  
 Jede Taube ihren Schlag.

Bei der generativen Textproduktion werden Schüler\_innen dazu angehalten, auf Basis eines Textmusters eigene Strophen oder Verse zu dichten, indem hier die vorgegebenen Nomen ausgetauscht werden. Aufgrund der Wahl von Nomen anderer Genera ergeben sich Veränderungen der Artikelwörter, die so implizit vermittelt werden können. Durch eine systematische Präsentation (z. B. farbig unterschieden und nach Genus bzw. Numerus angeordnet) entsteht ein strukturierter Input, der sich laut Frieg & Belke et al. (2012) in Verbindung mit Reim, Rhythmus und Melodie positiv auf das Lernen grammatischer Strukturen auswirkt.

Auszug aus „Jeder Zug hat seinen Bahnhof“ (Frieg & Belke et al. 2012: 86).

Jeder Mensch hat seine Sprache.	Jede Frau hat ihre Sprache.	Alle Leute haben ihre Sprache.
Jeder Mensch hat seinen Kopf.	Jede Frau hat ihren Kopf.	Alle Leute haben ihren Kopf.
Jeder Mensch hat sein Gesicht.	Jede Frau hat ihr Gesicht.	Alle Leute haben ihr Gesicht.
Jeder Mensch hat seine Hände.	Jede Frau hat ihre Hände.	Alle Leute haben ihre Hände.

### 3.2.4 Regeln rappen

Eine gänzlich andere Herangehensweise ist das Rappen von Regeln. Das folgende Beispiel stammt aus einem Rap-Workshop, an dem Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache teilnahmen, die aus bildungsfernen

Kontexten stammten und als Schulverweigerer galten<sup>7</sup>. Implizit sollten sie durch das Schreiben von Raps motiviert und an die Schriftsprache herangeführt werden. Im Verlauf des Workshops wurden mehrere Texte produziert, welche eine Vielzahl verschiedener Fehler aufwiesen. Nachdem die Gruppe erklärte, sie würden sprachliche Regeln nur umsetzen, wenn diese ebenfalls gerappt seien – es handle sich hierbei schließlich um einen Rap-Workshop – sammelte ich einen Teil der Fehler und schrieb einen Raptext, um sie zur thematisieren, hier ein Auszug:

Lektion 1, das wird euch sicher verwirren,  
doch manche Wörter wie „einziges“ darf man nicht komparieren.  
Der Lehrer spricht jetzt aus mir und wenn ihr den Duden studiert,  
merkt ihr schnell, „einziges“ braucht keinen Superlativ.

(...)

Ok, ich muss zugeben, Deutsch ist gar nicht so leicht,  
aber hör' ich Vergangenheitsformen wie „gesagt gehabt“, will ich Streit.  
Es gibt 3 Formen dafür, das ist keine Frage der Zeit,  
und jede davon hat maximal ein Partizip 2.

Das Lied wirkte so motivierend, dass wir gemeinsam weitere Fehler aus den Texten sammelten und einen Grammatik-Rap schrieben, der von den Jugendlichen freiwillig in kürzester Zeit gelernt wurde und den sie zur gegenseitigen Fehlerkorrektur über den Workshop hinaus nutzten.

Neben Grammatikregeln wird auch das Reimen und Rappen von Regeln anderer Schulfächer immer beliebter. Für Rechenregeln im Fach Mathematik und ABC-Anlaut-Raps finden sich im Internet verschiedenste Lieder mit rhythmischen Eselsbrücken und Gedächtnisstützen. An der Universität Duisburg-Essen entstanden im Projekt ProDaZ bzw. RapPro gerappte Handlungsanweisungen für den sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Kaulvers & Strobl & Wiethoff 2018: 156 ff.).

---

7 Ich rappe ich bin, ein Projekt der IGpop Leipzig, 2006.

## 4 Fazit und Ausblick

Kinder mit Störungen in der Sprachentwicklung sowie Lese-Rechtschreib-Schwächen werden bereits mit rhythmischen Methoden gefördert (vgl. Günther 2007). Darüber hinaus existieren verschiedene Materialien für den Zweit- und Fremdsprachunterricht, die mit rhythmischen Versen oder Rap arbeiten<sup>8</sup>. Erfolge dieser Methoden beweisen zahlreiche Studien (vgl. Schnitzler 2008) sowie neuropsychologische Erkenntnisse der Sprachverarbeitung (vgl. u. a. Karnath & Thier 2006, Patel 2008, Jentschke & Koelsch 2010, Bebout & Belke 2017). Dennoch scheuen sich viele (angehende) Lehrkräfte, auf Rhythmusschulung und Sprachförderung mit (Rap-)Musik zurückzugreifen. Ein Grund dafür könnte der eher geringe Stellenwert von Phonologie und Phonetik im Lehramtsstudium des Faches Deutsch sein.

In einer Fragebogenstudie mit Teilnehmer\_innen des DaZ-Weiterbildungsangebots an der Universität Siegen wurden (zukünftige) Lehrkräfte aus Schule und Erwachsenenbildung um eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen gebeten. Ein Großteil der Befragten schätzte die Förderung phonologischer Bewusstheit als wichtig bis sehr wichtig ein. Befragt nach ihren eigenen Kompetenzen im Zusammenhang mit phonologischer Bewusstheit und Aussprachevermittlung, erreichten die Durchschnittswerte auf einer Skala von 0% (für sehr schlecht) bis 100% (für sehr gut) jedoch selten 30% oder mehr, wohingegen die eigenen Kompetenzen im Bereich Grammatikvermittlung oder Schreibförderung vor den Seminaren durchschnittlich mit 50% und mehr eingeschätzt wurden<sup>9</sup>. Daher sollten das Vermitteln entsprechender Methoden und die Thematisierung von Phonologie und Aussprachedidaktik in größerem Umfang in die Lehrer\_innenaus- und -weiterbildung einfließen, um künftig Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache

---

<sup>8</sup> Für das Französische gibt es das Material „R'apprends le français“ (Schillmöller 2008), für DaF/DaZ z. B. „Zwischendurch Mal...Lieder“ (Specht et al. 2012, Hueber Verlag) oder „Schon mal gehört?“ (Buchner 2013, Klett Verlag). „Das DaZ-Buch“ (Balyos, Donath, Neustadt, Reinke 2016, Klett Verlag) für Kinder und Jugendliche enthält mehrere rhythmische Aufgaben, u. a. zur Verbindung von Grammatik und Aussprache. Ähnliches lässt sich in einer Vielzahl gängiger DaF- und DaZ-Lehrwerke finden.

<sup>9</sup> Weitere Informationen zur Weiterbildung unter [www.uni-siegen.de/phil/dazsi](http://www.uni-siegen.de/phil/dazsi)

möglichst viele hilfreiche Zugänge zur deutschen (Schrift-)Sprache bieten zu können. Die Nutzung von Rap ist ein Weg, der das auf besonders ansprechende, motivierende Weise schafft.

## 5 Literatur

- Bebout, Joanna, Belke, Eva (2017): Language play facilitates language learning: Optimizing the input for rapid gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2, S.11
- Caplan, David (1996): *Language – structure, processing and disorders*. Cambridge, London: MIT Press
- Dahmen, Silvia, Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Schöningh UTB
- Eisenberg, Peter (2004): *Das Wort. Grundriß der deutschen Grammatik*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler
- Frieg, Hendrike, Belke, Eva, Belke, Gerlind, Hoffmann, Reinhild, Bebout, Johanna, Kauffeldt, Linda, Kirschke, Claudia (2012): *Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Feldmeier, Alexis (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. In: Claudia Benholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster, New York: Waxmann. S. 339-368
- Frith, Uta (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Karalyn Patterson, John C. Marshall, Max Coltheart (Hrsg.): *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum. S. 300-330
- Gagarina, Natalia (2014): Das Russische und das Ukrainische. In: Manfred Krifka, Joanna Blaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemary Tracy, Hubert Trunckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 219-245
- Günther, Herbert (2007): *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim, Basel: Beltz
- Hirschfeld, Ursula, Endt, Ernst (Hrsg.) (1995): *Die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder*. München: Goethe-Institut
- Hirschfeld, Ursula, Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Jentschke, Sebastian, Koelsch, Stefan (2010): *Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings*. Verfügbar unter: [http://www.stefan-koelsch.de/papers/Jentschke\\_Koelsch\\_Kinderstudien\\_final.pdf](http://www.stefan-koelsch.de/papers/Jentschke_Koelsch_Kinderstudien_final.pdf) (19.07.2018)
- Karnath, Hans-Otto, Thier, Peter (Hrsg.) (2006): *Neuropsychologie*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer Verlag
- Kaulvers, Jana, Strobl, Jan, Wiethoff, Marie (2018): *RapPro – Sprachförderung durch Rap. Ein Theorie-Praxis-Projekt von ProDaZ an Kooperationsschulen*. In: Anastasia Moraitis, Gülşah Mavruk, Andrea Schäfer, Eva Schmidt (Hrsg.): *Sprachförderung*

- durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerausbildung. Münster, New York: Waxmann. S. 143-169
- Kniffka, Gabriele, Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh UTB.
- Maas, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Massumi, Mona, von Dewitz, Nora (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Patel, Aniruddh D. (2008): Music, language, and the brain. New York: Oxford University Press
- Röber-Siekmeier, Christa (2006): Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jacob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh. S. 392-404
- Röber, Christa (2013): Die Leistungen der Kinder beim Lese- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider
- Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Forum Logopädie. Stuttgart, New York: Thieme
- Schründer-Lenzen, Agi (2008): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Thomé, Günther (2006) Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jacob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh. S. 369-379
- von Dewitz, Nora, Massumi, Mona, Griefsbach, Johanna (2016). Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln
- Zeldes, Amir, Kantbar, Ghazawan (2014): Das Arabische und das Hebräische. In: Manfred Krifka, Joanna Blaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemary Tracy, Hubert Trunckenbrodt (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 135-174

# Von ‚Mutmachsprachen‘ und Mehrsprachigkeit: Sprachenvielfalt in der Kinderliteratur

---

JANA MIKOTA

Er überlegt einen Moment, grinst und sieht die kleinen Kerle an, dann sagt er:  
„Brizz gluch, ri muzz nor krotz parufsterücken. Dramm krummeln schnirr allum  
pfereizzeln!“ (Heinrich 2017: 77)

Das Zitat soll in die Thematik des folgenden Beitrages einführen, denn es geht einerseits um die Frage nach der Bedeutung von Sprache(n) in ausgewählten kinderliterarischen Texten, andererseits auch um ihre Bedeutung für die kindlichen Leserinnen und Leser. Literarische Sprache will nicht nur Informationen zu bzw. über eine Geschichte transportieren, sondern auch sinnlich-ästhetische Erfahrungen wecken. Mittels der Sprache sollen Vorstellungen lebendig und neue Welten eröffnet werden. Eine literarische Ausdrucksweise ist aber auch eine ungewohnte Sprache, was zur Irritation, Ablehnung des Textes oder Begeisterung führen kann. Bereits die wörtliche Rede in dem Zitat kann bei den Lesern Irritation hervorrufen, denn der Satz ist zumindest nicht sofort verständlich. Literatur, so Heidi Rösch,

dokumentiert, kritisiert und schafft Ideologie, Kultur und Identität und zwar nicht für die Leser/innen, sondern im Diskurs mit ihnen oder auch im Diskurs, den diese über oder angestoßen durch die Literatur führen (Rösch 2013: 50).

Kinderliteratur zeichnet sich durch eine Sprachenvielfalt und einen Varietätenreichtum aus, die von einer Alltagssprache, über Dialekte bis

hin zu einer Fantasiessprache reichen und kindliche Leserinnen und Leser in die Welt der Kultur und Sprache einführen. Einerseits sprechen in literarischen Texten die Figuren selbst, bedienen sich einer eigenen Sprache, werden durch diese Sprache charakterisiert, und andererseits erzählt ein Erzähler in ‚seiner‘ Sprache die Geschichte. Sprachliche Gestaltung bekommt unterschiedliche Funktionen zugewiesen, eine besondere Rolle spielt dabei der Umgang mit Mehrsprachigkeit. In aktuellen Kinderromanen und Bilderbüchern kann es sich sowohl um bekannte Sprachen als auch um Fantasiessprachen handeln, die es dann zu entziffern gilt. Kindliche Leserinnen und Leser werden so aufgefordert, sich auf das Entdecken von sprachlichen Besonderheiten einzulassen sowie die Perspektiven von literarischen Akteuren nachzuempfinden, die einer neuen Sprache begegnen. Sprache ist somit auch ein integratives Mittel, um Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen.

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie unterschiedlich Sprache in aktuellen Bilder- und Kinderbüchern verwendet wird und welche Bedeutung sie bekommt. Dabei spielen Integration von Kulturen und Sprachenlernprozesse eine wichtige Rolle. Es wird deutlich, dass Sprache ein „wesentliches Merkmal des Menschseins“ (Ballis et al. 2018: 1) und es ein menschliches Grundbedürfnis ist, miteinander zu kommunizieren und sich auszutauschen. Die Kinderliteratur reagiert auf dieses Urbedürfnis des Menschen und zeigt die Bedeutung von Sprache auf.

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegung stehen neben der Mehrsprachigkeit auch die Frage nach Sprachenvielfalt in aktuellen Bilder- und Kinderbüchern mit Blick auf Sprachbewusstheit und Integration. In der Kinderliteratur zeigen sich unterschiedliche Varietäten: Von einer Fantasiessprache bis hin zu dem Verlust der Sprache, der einhergeht mit einem Verlust der Identität. Die ausgewählten Bilder- und Kinderbücher setzen dabei neue Akzente und nehmen teil an dem Diskurs um Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Integration. Es sind aktuelle Neuerscheinungen, die nicht nur mehrfach prämiert wurden, sondern neue Akzente im Umgang mit Sprache und Sprachlernprozessen setzen.

## I Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur: theoretische Überlegungen

In ihrem Alltag begegnen Kinder unterschiedlichen Sprachen, erfinden im Spiel eigene Sprachen und entdecken Geheimsprachen. Das Merkmal der Sprache unterscheidet den Menschen von anderen Lebewesen, denn mit Sprache kann der Mensch mit anderen Menschen in Kontakt treten, sich verständigen oder seine Gedanken verschriftlichen. Literatur ermöglicht zudem, dass der Mensch neuen Ausdruckformen begegnet, sich an der Sprache erfreut und „Zugang zu neuen und fremden Gedankenwelten“ findet (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2012: 25). In kinderliterarischen Texten treffen Kinder auf unterschiedliche Sprachmuster und werden für neue Sprachen sensibilisiert. Zugleich erweitern die Texte den Wortschatz, fördern sprachliche Kompetenzen und lassen sich auch in heterogenen Lerngruppen einsetzen. In der Sprachdidaktik findet sich der Ansatz des Language Awareness, den man zunächst mit Sprachbewusstheit übersetzen kann. Die Sprachdidaktikerin Sigrid Luchtenberg (1998, 2010) und Literaturdidaktikerin Heidi Rösch (2017) verstehen Language Awareness „als Sprachbildung, die sprachliche und kulturelle Diversität nutzt und gestaltet, Sprachenvielfalt hervorhebt, mehrsprachige und interkulturelle Kommunikation gestaltet“ (Rösch 2017: 36). Hinzu kommt nach Luchtenberg der Gedanke, dass Language Awareness auch Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel ermöglicht (Luchtenberg 2010). Heidi Rösch erweitert den Ansatz und führt den Begriff Literature Awareness ein, der Literaturbewusstheit meint, also das „Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung“ (Rösch 2017: 39). Folgt man diesem Ansatz, der sich an literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Kontexten orientiert, dann bekommt die Kinderliteratur eine wichtige Funktion zugewiesen. Neben einer mehrsprachigen Kinderliteratur ist es auch die interkulturelle Kinderliteratur, die den „Fokus auf die Wechselbeziehungen z. B. von Kulturen, auf deren Dominanzverhältnis, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede [...] sowie auf Prozesse des Austauschs und Konflikte“ (Rösch 2017: 41) lenkt. Die Forschung, hier maßgeblich bestimmt durch Ulrike Eder, unterscheidet

zunächst zwischen additiv und integrativ mehrsprachiger Kinderliteratur (vgl. Eder 2009, Rösch 2013, Mikota 2018). Additiv mehrsprachige Kinderliteratur meint jene Texte, in denen die Geschichte zweisprachig erzählt wird (vgl. hierzu die Bilder- und Erstlesebücher aus dem Talisa Kinderbuch-Verlag oder dem Verlag Edition Orient).

Integrativ mehrsprachig bezeichnet jene Texte, in denen mehrere Sprachen miteinander kombiniert und oftmals nicht übersetzt werden. Diese stehen im Mittelpunkt des Beitrag und werden anhand ausgewählter Beispiele vorgestellt.

Solche Sprachmischungen können bekannte Sprachen wie Englisch aufnehmen, aber auch Fantasiensprachen, die es gemeinsam zu entziffern gilt. Bei den gemischtsprachigen Texten ist in der Regel eine Sprache dominant, aus der zweiten Sprache werden Elemente, kurze Phrasen, einzelne Begriffe oder idiomatische Wendungen integriert. Dabei sind zwei Varianten möglich: Der entsprechende Begriff wird mit einer Übersetzung entweder in Klammern, als Fußnote oder im Glossar verzeichnet. Diese Vorgehensweise ist für Romane aus dem arabischen, afrikanischen oder asiatischen Kulturraum charakteristisch. Mitunter erfolgen auch Erklärungen in Fußnoten oder im Glossar zu den Übersetzungen. In *Tommy Mütze* (2012) heißt es bspw. zu dem Begriff „Eish“ (Robson 2012: 23) in der Fußnote:

Das sagt man in Südafrika manchmal, wenn man etwas kaum glauben kann. Ursprünglich stammt das Wort aus dem Xhosa, einer der Landessprachen Südafrikas (Robson 2012: 23).

Die Fußnote wurde von der Übersetzerin nachträglich eingefügt, um den Begriff einem deutschsprachigen Publikum zu übersetzen. Eine zweite Option ist, dass Redewendungen, Phrasen oder Begriffe nicht übersetzt werden und die Leserinnen und Leser sich die Wörter aus dem Kontext erschließen müssen.

Ein Blick auf aktuelle integrativ mehrsprachige Kinder- und Jugendromane zeigt, dass dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit immer häufiger vorkommt und den Kindern/Jugendlichen mehr Selbstständigkeit zutraut, als bspw. die additiv mehrsprachigen Kinderbücher, die sich vor allem im Bilderbuch- und Kinderbuchsegment finden.

Neben einer mehrsprachigen Vielfalt im Alltag der Kinder wird Sprache auch im Kontext von Flucht thematisiert. Flucht, Vertreibung und Krieg gehören seit den 1970er Jahren zum festen Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur. In den Texten wird Sprache nicht nur genutzt, um eine Geschichte zu erzählen, sondern um die Bedeutung von Sprachen hervorzuheben. Der bewusste Umgang mit Wörtern wird inszeniert und zugleich verdeutlicht, dass Sprache zur Identität des Menschen gehört und mit dem Verlust der Sprache auch der Verlust der Identität einhergeht.

## 2 Von „Ron Rons“ bis „Ö bringsel dö“: Fantasiesprachen in der Kinderliteratur

Das Spiel mit Sprache zeigt sich insbesondere in jenen Bilder- und Kinderbüchern, die ganz selbstverständlich neue Sprachen erfinden und die Leserinnen und Leser mit einer Fantasiesprache konfrontieren.

Bilderbücher wie *Wazn Teez?* (2017) von Carson Ellis oder *Smon Smon* (2018) von Sonja Danowski spielen mit Sprache, nehmen eine Fantasiesprache auf, und erzählen so eine Geschichte, die es gilt, in Verbindung mit der visuellen Gestaltung des Textes zu entziffern. Die Bilder funktionieren ohne den Text, aber die Geschichte ist ohne die bildliche Darstellung nicht lesbar. „Wazn teez?“ (Carlson 2017: 2)<sup>1</sup> fragt ein Insektenherr eine Libellendame, während sie sich über eine Pflanzensprosse beugen. „Mi nanüt“ (ebd.), antwortet diese. Dame und Herr sind an charakteristischen Accessoires wie Handtasche und Zylinder erkennbar. Auch die Pflanze lässt sich als Jungpflanze aufgrund der visuellen Gestaltung erkennen. Die Kunstsprache irritiert jedoch und ist nur mit Hilfe der Bilder verständlich. Die Haltung der Libellendame deutet die Unwissenheit an während die Aussage „Ba baa!“ (ebd.: 3), die ein Holzkäfer auf der nachfolgenden Bild macht, zunächst keinen Sinn ergibt. Es folgen Diskussionen und Ratlosigkeit und erst nach und nach erkennen die einzelnen Tiere, was sie entdeckt haben. Im weiteren

---

1 Die Bilderbücher haben keine Seitenzahlen, die Nummerierung erfolgt ab der ersten Doppelseite.

Verlauf der Geschichte wird auf der visuellen Ebene die Geschichte einer Pflanze erzählt, die im Laufe der fortschreitenden Jahreszeit immer größer wird und den Insekten ein neues Zuhause bietet. Die kindlichen Leserinnen und Leser werden hier mit einer Sprache konfrontiert, die es zu entziffern gilt. Zugleich können sie über Sprache reflektieren, sich mit sprachlichen Besonderheiten spielerisch auseinandersetzen und sich so auch der Mehrsprachigkeit nähern. Die kindlichen Leserinnen und Leser werden in ihrer Entwicklung der Sprachbewusstheit gefördert und werden auf Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht. Das Bilderbuch lädt dazu ein, sich mit dem Klang auseinanderzusetzen und Hypothesen über Sprachen zu entwickeln. Der Gebrauch der Insektensprache sowie der Verweis auf der paratextuellen Ebene, dass der Text übersetzt wurde von Jess Jochimsen und Anja Schöne, führt zu einer Verfremdung, denn die Leserinnen und Leser lernen eine Sprache, die keine Menschensprache ist, die aber an das Lautsystem des Deutschen angelehnt ist. Sie können die Insektensprache lesen. Daher löst die sprachliche Gestaltung eher die Neugierde der Leserinnen und Leser statt einer Ratlosigkeit aus, zumal die Bilder den Leseprozess unterstützen.

Abb. 1., *Wazn Teez* von Carson Ellis

© 2017 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz

© 2016 Originalausgabe „Du Iz Tak“, Walker Books Ltd.

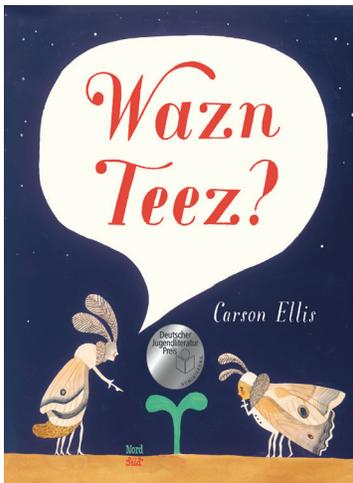
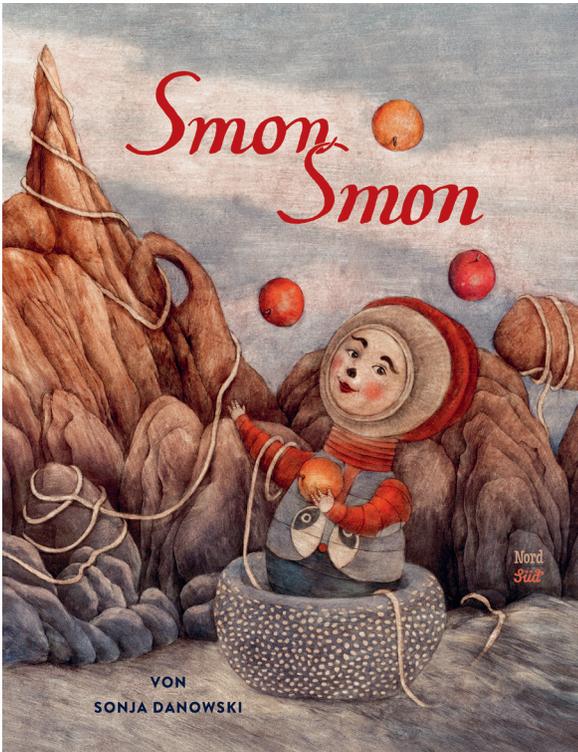


Abb. 2, „Smon Smon“ von Sonja Danowski  
 © 2018 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz



Sonja Danowski erfindet in ihrem Bilderbuch *Smon Smon* (2018) eine Sprache, die voller Lautmalereien ist und zu dem märchenhaften Planeten Gon Gon gehört. Die Leserinnen und Leser begleiten das phantastische Wesen Smon Smon durch seinen abenteuerlichen Alltag, lernen so den Planeten Gnom Gnom kennen, aber auch seine Arbeit sowie seine Begegnungen mit den Klon Klons und Slon Slons. Als das Smon Smon in eine Schlucht fällt, helfen ihm die Klon Klons und Slon Slons aus der misslichen Lage. Aber er gerät immer wieder in Not, wird von Flon Flons gerettet und am Ende des Bilderbuches taucht ein weiteres Smon Smon auf und beide legen sich glücklich in ihre Won Wons. Erst die visuelle Gestaltung liefert Hinweise, wie die Phantasiewesen zu deuten sind: Die Flon Flons erinnern an Vögel, die Ron Ron an Äpfel und Lon

Lon an Rucksäcke. Der Text ist knapp, unter dem Bild steht immer nur ein kurzer Satz, der aber erst mit Hilfe des Bildes entschlüsselt werden kann. Das Bild zeigt immer den Smon Smon bei seinen Tätigkeiten und zugleich vertont der Text mit seinen lautmalerischen Doppelklängen die Bilder. In den Illustrationen selbst spiegeln sich die Lautklänge wider, denn die Gegenstände und Lebewesen nehmen das Rundliche des Buchstaben O auf.

„Morgens hängt das Smon Smon sein letztes Ron Ron neben sein Won Won an ein Lon Lon und schwimmt in einem Ton Ton davon.“ (Dankowski 2018: 3-4), heißt es auf der zweiten Doppelseite des Bilderbuchs. Das Bild zeigt das phantastische Wesen Smon Smon, wie es aufsteht und schließlich in ein bootsähnliches Gefährt einsteigt. Zugleich deutet der Text ein Spiel mit Sprache und eine Annäherung an phonetische und sprachliche Bewusstheit an, die von kindlichen Leserinnen und Lesern entdeckt werden kann. Dies ist insofern entscheidend, da eine phonetische sowie phonologische Bewusstheit wichtig für den Schriftspracherwerb ist und das Bilderbuch diesen Prozess unterstützt.

Die lautmalerischen Phantasienamen enttarnen erst mit Hilfe des Bildes die Gegenstände, die den Leserinnen und Lesern bekannt sind. Aber sie erfahren, nicht nur, was Sprache möglich macht, sondern auch, dass Gegenstände unterschiedliche Bezeichnungen haben können.

Beide Bilderbücher nutzen Phantasiesprachen, um das Nachdenken über Sprache zu fördern und auf sprachliche Besonderheiten zu verweisen. Aber auch Ansätze einer metasprachlichen Kommunikation finden sich in den Bilderbüchern wider. Durch die Bilder wird die sprachliche Fremdheit übersetzt und dadurch entsteht eine Geschichte, der man auch ohne Kenntnisse der Phantasiesprachen folgen kann. Aber nicht nur Bilderbücher nutzen die sprachliche und visuelle Gestaltung, um die Sprachbewusstheit und sprachliche Vielfalt zu zeigen, sondern auch Kinderromane spielen mit Sprache, um auf die Macht von Wörtern zu verweisen.

Der mehrfach ausgezeichnete Autor Finn-Ole Heinrich setzt sich in seinem Kinderroman *Frerk, Du Zwerg* (2011) auf vielfache Weise mit Sprache auseinander. Einerseits zeigt er mit Frerk einen Jungen, der voller Sprachreichtum ist, diesen jedoch lediglich in seinen Gedanken ausleben kann. Im Alltag selbst ist er ein schweigsamer Junge, der in der

Klasse verspottet wird und sich nicht wehren kann. Auch zuhause leidet er unter seiner dominanten Mutter, bleibt schweigsam, kommentiert aber in seinen Gedanken die Ereignisse. Eines Tages findet er ein Ei, aus dem fünf Zwerge schlüpfen, die nur Frerk sehen kann. Die Zwerge wirbeln seine Welt durcheinander. Ähnlich wie andere heimliche oder unheimliche Helfer in der Kinderliteratur (erinnert sei nur an Karlsson aus den *Karlsson*-Bänden von Astrid Lindgren, 1955 ff., dt. 1975 ff., oder an *Der unsichtbare Wink* von Emily Jenkins und Joëlle Tourlonais, 2012 ff.) unterstützen die Zwerge den Protagonisten, der langsam an Selbstvertrauen und Mut gewinnt. Die Zwerge selbst reden in einer Fantasiesprache, die jedoch unserer Sprache ähnelt. Auf Frerks Aussage „Ihr seid doch echt verrückt!“ (Heinrich 2017: 55), antworten die Zwerge mit dem Satz: „Irr zeitoch pferr ullackt!“ (ebd.). Die Ähnlichkeiten sind, spricht man beide Sätze laut aus, offensichtlich. Ähnlich wie auch in *Wazn Teez* bekommen hier die Wörter eine Bedeutung und kindliche Leserinnen und Leser werden zur Sprachbewusstheit angeregt. Die Geheimsprache der Zwerge erfüllt aber zumindest für Frerk noch eine wichtige Funktion:

Ferk wird ihre Sprache lernen, alle krummen Worte, die die Zwerge in ihren komischen Köpfen haben, er wird den kleinen Kerlen Musik zeigen und gucken, wie sie tanzen und hüpfen und sich kugeln. [...] und Frerk sagt: „Brät! Brät!“ Einfach so und zu sich selbst (Heinrich 2017: 70).

Ferk kann sich jetzt Ungerechtigkeiten widersetzen, wird selbstbewusster und damit lässt sich die Sprache auch als eine ‚Mutmachsprache‘ beschreiben.

Sprache gilt zudem als Indikator für Fremdheit:

Kein erzählerisches oder dramatisches Mittel scheint effizienter, um einen Fremden als Fremden zu charakterisieren, als ihm Fremdsprachliches in den Mund zu legen; kaum eine Erfahrung wird in so plausibler Weise zum Gleichnis des Gefühls, selbst ein Fremder zu sein, wie die, nicht die Sprache der jeweiligen Umwelt zu verstehen (Schmeling & Schmitz-Emans 2002: 16).

Insbesondere die kinder- und jugendliterarischen Texte, die Flucht in unterschiedlichen Kontexten thematisieren, zeichnen die Verbindung von Sprache und Fremdheit nach. Joke van Leeuwen setzt in ihrem mehrfach ausgezeichneten Kinderroman *Als mein Vater ein Busch*

*wurde und meinen Namen verlor* (2012) eine Fantasiessprache ein, um sich der Thematik des Sprachwechsel zu nähern, der mit Ängsten, Einsamkeit und dem Verlust der Identität einhergeht. Im Mittelpunkt steht das Mädchen Toda, das aufgrund der Flucht aus ihrer Heimat in ihrem neuen Zuhause einen neuen Namen annehmen musste. Denn, „[w]o ich jetzt wohne“, können die Leute ihren Namen nicht aussprechen, da sie „kein K sagen können“ (van Leeuwen 2012: 5). Toda, die ihr Land wegen eines Krieges verlassen muss, GENAUER kommt in das Nachbarland und wird dort von der Grenzpolizei mitgenommen. Den Grenzübertritt verbindet sie mit der fremden Sprache, die Aufschriften an Geschäften entsprechen nicht mehr ihrer Sprache, sondern diese klingen fremd: „Schlasserie“, „Wischelerie“ oder „Druselerie“ kann sie nur deswegen übersetzen, weil ihr die Schaufenster zeigen, um welche Geschäfte es sich handelt. Die dazugehörige Abbildung zeigt ein Mädchen, das müde in einem Eingang sitzt. Die Strapazen der Flucht sind deutlich zu erkennen und stehen in einem Kontrast zu dem Schaufenster der „Bonscherieserie“, das Kuchen und Torten zeigt. Einerseits wird auf die Überflussgesellschaft verwiesen, andererseits kontrastiert ein müde wirkendes und hungerndes Kind die Überflussgesellschaft (vgl. van Leeuwen 2012: 82 ff.). Die Ankunft und Registrierung gestaltet sich schwierig, was an den fehlenden Sprachkenntnissen liegt. Weder die Beamten noch Toda können sich verständigen. Sie erzählt ihre Geschichte der Flucht, doch der Polizist „verstand nicht, denn er sagte: ‚Ö bringsel dö.‘“ (ebd.: 84) zu Toda, ohne dass diese ihn versteht. Für die Leserinnen und Leser liegt ebenfalls keine Übersetzung vor, sodass sie nah an der Figur Toda sind und mit ihr gemeinsam Sprachlosigkeit erleben. Selbst ihr Name bereitet den Beamten Probleme, was ihr ein Dolmetscher verdeutlicht:

Er sagte, dass ich einen unmöglichen Namen hätte, mit den vier Ks darin. Diesen Buchstaben gäbe es in ihrer Sprache nicht. Er brach sich fast die Zunge dabei ab. Ich sollte lieber nur die letzten Buchstaben von meinem Vornamen benutzen: toda. Hier sollte ich Toda heißen (ebd.: 85).

Er fügt noch hinzu, dass sie mit ihrem ursprünglichen Namen in dem neuen Land wenige Chancen hätte. Toda versteht diese Änderung nicht und fühlt „als ob nur noch meine Beine einen Namen hatten, aber mein Kopf und meine Arme nicht mehr“ (ebd.: 85). Der Sprachverlust

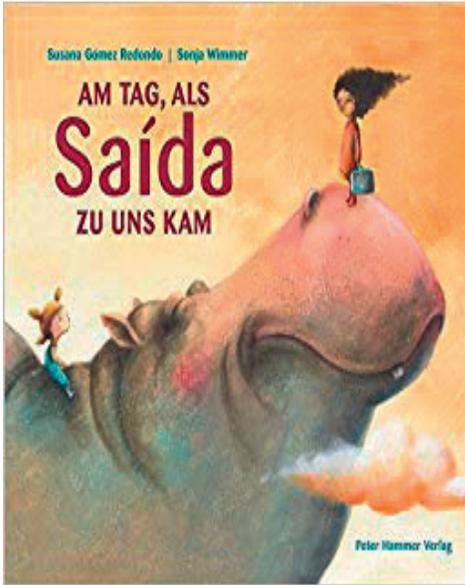
bedeutet nicht nur Sprachlosigkeit, sondern geht mit weiteren Verlusten einher: Namen gehören zu Personen, zeichnen sie aus, geben ihr eine Identität und Toda verliert diese Punkte. Sie befürchtet, dass weder ihre Mutter noch ihr Vater sie finden werden. Toda kommt in ein „Heim für freilaufende Kinder“ (ebd.: 100), bekommt von einer Betreuerin zwei Bilderbücher, um die Sprache zu lernen. Eines der Bücher arbeitet mit Abbildungen, visualisiert Sprache. Toda kann mit Hilfe des Bildwörterbuches so die neue Sprache lernen. Auszüge aus dem Bildwörterbuch sind als Illustrationen im Roman integriert, sodass die Leserinnen und Leser gemeinsam mit Toda die Sprache entdecken können. Das andere Buch, das Toda geschenkt bekommt, setzt sich mit der Kultur und den Gepflogenheiten des Landes auseinander. Sie lernt „höfliche Wendungen“ wie „Dusseldödu – Danke schön“ oder „Busseldudö – Bitte sehr“ (ebd.: 106) kennen.

### 3 Von Sprachlosigkeit und Sprachensuche

Insbesondere in aktuellen Kinder- und Bilderbüchern, die das Thema Flucht in den Mittelpunkt stellen, wird der Sprache eine wichtige Rolle zugewiesen. Die Geschichten, die sowohl aus der Perspektive des geflüchteten Kindes als auch aus der Perspektive des Kindes ohne Fluchterfahrung erzählt werden, verdeutlichen exemplarisch, welche Rolle Sprachen im Kontext der Ankunft in einer neuen Gesellschaft spielen. Sprache wird eng mit Heimat sowie Identität verbunden. Beides haben die geflüchteten Kinder verloren, erleben in der Fremde auch eine „sprachliche Fremdheit“ (Glotz & Schuler 2017: 18). Nah an den kindlichen Akteuren werden diese Ängste erzählt oder beobachtet. Dabei wird das Integrative von Sprachen hervorgehoben, ohne dass die Protagonisten ihre Herkunftssprache verleugnen müssen. Anders noch als Toda dürfen die Figuren in den kinderliterarischen Texten ihre Sprachen behalten, die visuelle Gestaltung unterstreicht die freundschaftliche Annäherung der Figuren und zeigt, dass das Sprechen unterschiedlicher Sprachen bereichernd für das eigene Leben ist. Sprache und dem Erlernen von Sprache wird eine integrative Bedeutung zugewiesen, erfolgt jedoch in aktuellen literarischen Texten nicht mehr ausschließlich mit Blick auf

die Mehrheitssprache, sondern die literarischen Akteure zeigen Interesse an den anderen Sprachen und lernen so gemeinsam.

Abb. 3 Cover *Am Tag, als Saída zu uns kam*  
© Peter Hammer Verlag



Wie eingangs geschildert, wird der Verlust der Sprache mit dem Fehlen einer Kommunikation gleichgesetzt, die einhergeht mit Einsamkeit:

*Wenn ich nach draußen ging, fühlte  
es sich an, als stünde ich unter einem  
Wasserfall aus fremden Wörtern.  
Und der Wasserfall war kalt.  
Dann fühlte ich mich allein.*

*Es war, als wäre ich nicht mehr ich (Kobald 2015: 6).*

Niemand spricht so wie das Mädchen, alles wirkt fremd, und ähnlich wie Toda beklagt auch die Ich-Erzählerin im Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* (2015) den Verlust der Sprache, der mit ihrer Identität

gleichzusetzen ist. Sie fühlt sich verloren, weil niemand sie versteht und sie auch niemanden versteht. Erst, als es einem anderen Mädchen begegnet, das sie die Sprache lehrt, gewinnt sie Zuversicht und die neuen Wörter „klangen [bald] [...] nicht mehr so kalt und hart“ (Kobald 2015: 23). Vielmehr „hörten sie sich warm und weich an“ (ebd.) und damit wird die Bedeutung von Sprache unterstrichen. Die Wärme kehrt in ihr Leben zurück, was sich auch auf der visuellen Ebene zeigt. Die Illustratorin Freya Blackwood wählt wärmere Farben, die Kälte, die sie vor allem durch Blautöne festgehalten haben, weicht mit der Annäherung der Mädchen und die ‚Fremde‘ findet ein Zuhause.

Ein Beispiel, wie der Austausch über Sprachen erfolgen kann, ist das Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam* (2016) von Susana Gómez Redondo und Sonja Wimmer, das man als ein gemischtsprachiges Bilderbuch mit Deutsch als dominanter Sprache charakterisieren kann. Die einzelnen Wörter aus dem Arabischen werden vor allem in die visuelle Gestaltung integriert.

Erzählt wird die Geschichte aus der Sicht eines namenlosen Mädchens, das von der Zeit berichtet, in der Saída in die Klasse kam. Der erste Eindruck ist, „als hätte sie die Sprache verloren“ und die Ich-Erzählerin macht sich „in allen Ecken, Winkeln, Löchern und Schubladen“ (Gómez Redondo 2016: 2) auf die Suche nach der verlorenen Sprache. Damit thematisiert das Bilderbuch eindrücklich in Text und Bild, was Sprachverlust für einen Menschen bedeuten kann. Das Verlorensein in einer Gesellschaft, in der man nicht seine Bedürfnisse äußern kann, spiegelt sich in der Illustration wider. Hier begegnet man dem Gesicht eines dunkelhaarigen Mädchens, das eine komplette Seite füllt. Die Haare wehen auf die zweite Seite und deuten die verlorenen Buchstaben an, die vom Wind verweht werden. Es sind arabische Schriftzeichen, mit denen die Herkunft des Mädchens angedeutet wird. Aus einem Auge läuft eine Träne, der Blick ist auf den Betrachter gerichtet. Die Augen wirken traurig und verloren. Doch auf einer Leiter nähert sich ein Mädchen, das wesentlich kleiner dargestellt ist, auf der Stirn ist eine Schublade, die das Mädchen öffnet und sucht im Kopf nach Worten. Denn diesem Mädchen, die Ich-Erzählerin der Geschichte, ist es wichtig, Saídas Sprache zu finden. Sie ahnt, dass ihre Traurigkeit auch mit den verlorenen Worten zusammenhängt. Sie ist offen, weiß „sofort, dass ich sie [Saída]

immer gernhaben“ (ebd.: 7) werde und heißt sie Willkommen. Aber erst die Eltern klären sie über Saídas Hintergrund auf, denn Saída hat die Sprache nicht verloren, sondern kann die neue nicht verstehen. Beide Mädchen beginnen die Sprache zu erforschen, fahnden nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Sie untersuchen Wörter auf ihre Wirkungen hin, entdecken den unterschiedlichen Gebrauch und merken an, dass man bspw. im Winter andere Wörter als im Sommer benutzt.

Abb. 4 *Am Tag, als Saída zu uns kam*

© Peter Hammer Verlag



Die Annäherung der Mädchen erfolgt jedoch nicht nur auf der textuellen Ebene, sondern es sind vor allem die Bilder, die die Begegnung der beiden Mädchen eindrücklich dokumentieren und ein Miteinander zeigen. Je näher sich beide kommen, desto wärmer werden die Farben auf den Bildern. Die neue Kultur, der die Ich-Erzählerin begegnet, bereichert ihr Leben. Es wird bunter und auch mit neuen Geschichten erfüllt. Für die Ich-Erzählerin ist selbstverständlich, dass sie auch Saídas Sprache erlernen wird:

So erfuhr ich, dass in Saídas Heimat eine andere Sprache gesprochen wurde als bei uns: Arabisch.

Am Abend warf ich mit meinen Händen Schattenbilder von Dünen, Kamelen und Palmen an die Wand meines Zimmers und beschloss, dass ich Saída helfen würde, unsere Wörter zu lernen. Außerdem wollte ich sie bitten, mir ihre beizubringen. (ebd.: 14).

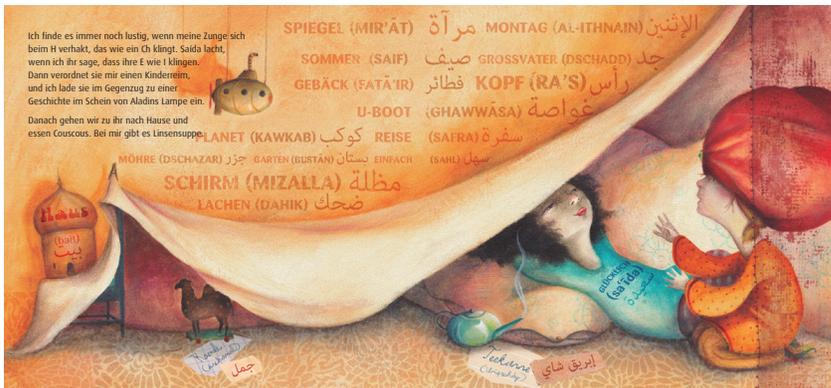
Zugleich erfährt sie von anderen Ländern und Sprachen, nimmt dieses Wissen dankbar an und beschreibt das Arabische positiv. Auf den Bildern werden arabische Schriftzeichen sowie Wörter inklusive der Übersetzung und Aussprache abgebildet. „Ich mochte ihre Buchstaben“, kommentiert die Ich-Erzählerin und zeigt so, wie Integration gelingen kann. Die Mädchen verbringen ihre Tage miteinander, essen in der einen Familie Couscous, in der anderen Linsensuppe. Auch wenn mitunter stereotypenhafte Bilder – märchenhafte Verortung, Baldachin oder Geschichten aus *1001 Nacht* – auf den Bildern zu sehen sind, schafft es das Bilderbuch dennoch, zwei Mädchen zu zeigen, die sich im Laufe der Geschichte treffen, sich annähern und schließlich ihre Perspektiven erweitern.

Abb. 5 *Am Tag, als Saida zu uns kam*

© Peter Hammer Verlag



Abb. 6 *Am Tag, als Saïda zu uns kam*  
© Peter Hammer Verlag



#### 4 Fazit

Sprache ist, das zeigen die untersuchten Geschichten, auf vielfältige Weise wichtig in Kinder- und Bilderbüchern. Es geht dabei um Sprachverlust, aber auch darum, seinen Sprachreichtum laut zu artikulieren und sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren. Sprache ist ein wichtiges Mittel, Sprache gehört zum Menschen und wird, auch das verdeutlichen die unterschiedlichen Texte, zu einem Teil seiner Identität. Ist diese verloren, fühlt man sich einsam und unvollständig. Sprache erweitert als Medium auch die Identität, daher wird das Erlernen der Sprachen als etwas Wichtiges erachtet. Insbesondere die literarischen Beispiele, die sich mit Fluchterfahrungen und Integration auseinandersetzen, heben die Sprache hervor und nehmen die unterschiedlichen Facetten ihrer Bedeutung auf. Sprache wird nicht genutzt, sondern auch thematisiert. Solche Texte sind wichtig, um ein Sprachbewusstsein zu fördern und damit bekommen die Texte nicht nur die Funktion der Perspektivübernahme oder der Förderung der Empathie, sondern auch, sich mit Sprache auseinanderzusetzen.

Es ist sinnvoll, in Ansätzen wie Language Awareness auch kinderliterarische Texte einzubeziehen und linguistische sowie literaturwissenschaftliche/-didaktische Überlegungen miteinander zu verzahnen wie

es u. a. Heidi Rösch in ihren Arbeiten vorschlägt (vgl. Rösch 2017). Die hier vorgestellten Texte thematisieren Sprache und ihre Bedeutung im Umgang mit Menschen. Sie lassen sich im Unterricht unterschiedlich einsetzen und laden aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit sowohl auf der textlichen als auch visuellen Ebene zu einem literarischen Gespräch ein, das ebenfalls Sprachbewusstheit schult. Leserinnen und Leser können in den ausgewählten literarischen Beispielen Sprachen vergleichen und über Sprachen nachzudenken (vgl. Behrendt 2018: 13-125).

## 5 Literatur

### *Primärliteratur*

- Danowski, Sonja (2018): *Smon Smon*. Zürich: NordSüd Verlag  
 Ellis, Carson (2017): *Wazn Teez?* Zürich: NordSüd Verlag  
 Heinrich, Finn-Ole und Flygenring, Rán (2017; EA 2011): *Frerk, du Zwerg*. München: Carl Hanser Verlag  
 Kobald, Irena und Blackwood, Freya (2015): *Zuhause kann überall sein*. München: Knesebeck  
 Leeuwen, Joke van (2012): *Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor*. Hildesheim: Gerstenberg  
 Redondo, Susana Gómez und Wimmer, Sonja (2016): *Am Tag, als Saída zu uns kam*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag  
 Robson, Jenny (2012): *Tommy Mütze*. Basel: Baobab Books

### *Sekundärliteratur*

- Ballis, Anja, Pecher, Claudia Maria und Schuler, Rebecca (2018): Auf der Suche nach mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 1-7  
 Behrendt, Monika (2018): Sprachliches und interkulturelles Lernen mit dem Bilderbuch *Zugvögel* von Michael Roher. In: Anja Ballis, Claudia Maria Pecher, und Rebecca Schuler (Hrsg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 113-125  
 Budde, Monika, Riegler, Susanne und Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): *Sprachdidaktik*. 2. akt. Aufl. Berlin: Akademie Verlag  
 Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens  
 Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische

- Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: ebd. (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachunterricht. Wien: Praesens. S. 143-173
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Katharina Kuhs und Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Filibach. S. 137-156
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Korr. und überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 107-117
- Mikota, Jana (2012): Interkulturalität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. H. 3: S. 207-223
- Mikota, Jana (2018): Sprachmischungen in aktuellen Kinder- und Jugendromanen. In: Anja Ballis, Claudia Maria Pecher, und Rebecca Schuler (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 65-82
- Rösch, Heidi (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Ira Gawlitzeck und Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Freiburg: Filibach. S. 143-168
- Rösch, Heidi (2017): Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Ulrike Eder und Inci Dirim (Hrsg.): Lesen und Deutsch lehren. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens Verlag. S. 35-56
- Schmeling, Manfred und Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.) (2002): Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann

# Sprechen über Bilder – Literalität und Bildungssprache bei mehrsprachigen Kindern

---

HANS-JOACHIM ROTH

„Comics are not a genre, but a developing language.“

CHRIS WARE

## I Einleitung

Auf der Hinterbühne der PISA-Diskussion hat sich eine Diskussion entwickelt, die auf das theoretische Konzept von PISA zielt. Die getesteten Kompetenzen von PISA richten sich an der „Grundbildung“ aus (Baumert et al. 2001) – letztlich eine Konzeption von Bildung. Am Ausdruck „Grundbildung“ hatte sich vor einigen Jahren eine Kontroverse entzündet, die von der Mathematikdidaktik aus eröffnet wurde: So kritisierte Gabriele Kaiser die Übersetzung von „mathematical literacy“ mit „Grundbildung“ und plädiert für die Beibehaltung des Ausdrucks „Literalität“ (Kaiser&Schwarz 2003). „Grundbildung“ schränke den allgemeinen Anspruch der Konzeption zu sehr auf „Basiskompetenzen“ ein. Auf einer anderen Seite ist die Argumentation der PISA-Autor\*innen zu verstehen, Literalität sei zu nahe an Alphabetisierung. Allerdings besteht ein ähnlich gelagertes Problem mit dem Terminus „Grundbildung“: Im europäischen Kontext der Bildungstheorie ist das Konstrukt „Grundbildung“ näher an der historischen Linie der „Elementarbildung“ als an der „Allgemeinen Bildung“ Humboldts. So umfasst z. B. in den Programmen der Volkshochschulen der Terminus „Grundbildung“ die Kurse zur

Erlangung der einfachen Schulabschlüsse. Und so wird er auch in der Erwachsenenbildung verstanden (vgl. Tröster&Schrader 2016, ebenso die „Nationale Strategie Alphabetisierung und Grundbildung“, BMBF 2012: 1).

Eine allgemeine Definition formuliert Literalität als „using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (Murray et. al 1995: 17). Eine Konzeption Mechthild Dehns zur Entwicklung der Schriftsprachigkeit verweist grundsätzlich auf den Ursprung in der Opposition von Oralität und Literalität. Angesichts ihrer Untersuchungen bei ein- und mehrsprachigen Grundschüler\*innen, die bereits in der ersten Klasse in ihren z. T. noch rudimentären Texten Spuren einer literarischen Erfahrung zeigen: implizites Wissen um Textsorten, Erzählhaltungen usw. erweitert sie das Konzept der Literalität. Literarische Erfahrung ist demnach ein allgemeines Phänomen, das in frühe kindliche Schriftlichkeit eingeht und auch unterschiedliche kulturelle Muster, so z. B. Märchentraditionen, deutlich werden lassen kann. Von ihren Ergebnissen her erweitert Dehn das enge Verständnis von Literalität als Alphabetisierung um den Aspekt der „Literarität“.

Von einem solchen weiter gefassten Verständnis von Literalität werde ich im Folgenden ausgehen: Schriftlichkeit thematisiert allein das Medium; der literal gebildete Mensch allerdings erweist seine Literalität eben nicht nur in seiner Schriftlichkeit, sondern auch im Habitus seines mündlichen Sprechens. Seit einigen Jahren ist dafür der Ausdruck ‚Bildungssprache‘ geläufig geworden (vgl. Gogolin&Roth 2007; Roth 2015). „Literarität“ ist so gesehen nicht eine zusätzliche oder gesonderte Ebene von Schriftlichkeit, sondern ein Aspekt des Kontinuums eines literalen Habitus der Bildungssprachlichkeit. Ich halte es für sinnvoll, von einem Kontinuum der Sprachigkeit auszugehen und nach den gegenseitigen Durchkreuzungen von Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Literarität im Prozess der Herausbildung eines literalen Habitus zu suchen. Im Kontext von Medien tritt mit der Visualität eine weitere Dimension von Literalität hinzu.

## 2 Medien, Literalität und Bildungssprache

Kindermedien arbeiten in der Regel mit Bildern. Der Text tritt erst nach und nach hinzu; die ersten Bücher sind meist vollkommen textlos. Wie selbstverständlich geht man davon aus, dass kleine Kinder Bilder unmittelbar verstehen, hingegen Text erst in der Schule lernen müssen. Bilder – im bewegten Bild (Film), in serieller Anordnung (Bildergeschichte) oder als einzelne Darstellung – sind allerdings eine ganz andere Dimension. Kindermedien sind dreidimensional: mündlich, schriftlich und bildlich. Erstens: Bereits kleine Kinder sprechen spontan im Umgang mit Bildern. Beim dialogischen Lesen nimmt man dieses Verhalten in die pädagogische Arbeit auf. In der Schule wird das zugunsten des stillen Lesens abgewöhnt. Zweitens: Auch textlose Bücher für Kinder sind Bücher, Artefakte der Schriftkultur.<sup>1</sup> Dasselbe gilt für Filme, die stets auf Drehbüchern beruhen. Drittens sind Medien immer visuell organisiert. Geübte Leser\*innen, die Bücher ohne Bilder lesen, schaffen das, weil sie die Imagination der Bilder internalisiert haben; sie benötigen für das Aufrufen von *images* keine *pictures*. Moderne Kindheit besteht aus einem frühen Umgang mit einer symbolvermittelten Welt und Kultur – seit Jahren wird von „Medienkindheit“ gesprochen. Um das zu perfektionieren, lernen Kinder über den reinen Erwerb hinaus sprechen, sie lernen systematisch organisiert schreiben und lesen. Allein den Umgang mit Bildern setzte man lange Zeit als quasi natürlich voraus; dabei ist gerade die Dekodierung von Bildern eine spezifische Kompetenz, die als „visual literacy“ gefasst wird<sup>2</sup>, aber wenig Eingang in den schulischen Unterricht gefunden hat. Wenn diese These richtig ist, so ist davon auszugehen, dass sich die ästhetischen Erfahrungen mit Medien auch in der Art des kindlichen Sprechens wiederfinden lassen.

In der Medienwirkungsforschung ist seit Jahren gut belegt, wie

---

1 Vgl. zur Diskussion in den Sprachdidaktiken für die Fremdsprachendidaktik z. B. Dammann-Thekens & Michalak (2012), für die Deutschdidaktik Bruncken & Giesa (2009).

2 Der Ausdruck „visual literacy“ wird auf Überlegungen von John Debes 1969 zurückgeführt (vgl. Vermeersch & Vandenbroucke 2016: 107). Ich orientiere mich stärker an den Arbeiten von W. J. T. Mitchell; vgl. insbesondere sein Curriculum zur „Visuellen Kultur“ (2008).

Kinder aktiv Medien nutzen, so z. B. in der Kommunikation mit anderen, aber auch in der Bewältigung emotional herausfordernder Situationen. Die frühen Arbeiten von Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun (1986, 1990) zeigen, wie Kinder Medien nutzen; sie sind Medien nicht passiv unterworfen oder ausgeliefert, sondern verfügen bereits früh über einen aktiven Zugang und eigene Medienkompetenz. Ab dem Alter von drei Jahren ist die Fähigkeit ausgebildet, „Objekte auf Bildschirmen als etwas Zweidimensionales, d. h. als eine Abbildung von einem real existierenden Objekt zu verstehen“ (Walter-Laager u. a. 2014: 6). Das entspricht auch der Sprache als Medium: Kindern plappern nicht etwa nur nach und lernen durch Imitation, sondern sie lernen Sprache(n) im gemeinsamen Handeln, in der Interaktion. Aber die Welt der Sprache war lange hinsichtlich ihrer medialen Transformation kaum untersucht. Eine neuere Studie zu ‚sprachförderlichen Potenzialen der Medienarbeit in Kindertagesstätten‘ sieht die Ursache insbesondere in methodischen Problemen und der Fokussierung der Mediennutzungsforschung auf das Ausmaß der Mediennutzung (DJI 2019: o. S.).

Eine wenngleich alte, aber nach wie vor lesenswerte Übersicht bietet Karin Böhme-Dürr (1990). Ihre Zusammenfassung – „relativ wenig Forschung“ – hat auch heute noch Bestand: Damals gab es keine Studien zu Audiomedien und zur Wirkung des Fernsehens vor allem Spekulationen (ebd.: 151). Gut belegt war damals bereits der Einfluss kindgerechter und qualitativ hochwertiger Fernsehsendungen insbesondere auf die Wortschatzentwicklung (ebd.: 154, 156); allerdings wurde auch schon früh die genderstereotype Sprache z. B. der Sesamstraße kritisiert (ebd.: 153). Und leider gelten sog. „schlechtere Programme (z. B. Cartoons)“, die immerhin einen Hauptteil der kindlichen Medienrezeption ausmachen, als nicht einflussreich (Walter-Laager u. a. 2014: 7).

Von Bedeutung für die kommunikative Funktion der Medien erscheint der Befund, dass Kinder während der Rezeption von Medien viel reden – mehr als beim gemeinsamen Bücherlesen, d. h., dass gerade filmische Medien hochgradig sprachanregend sind (Böhme-Dürr 1990: 155). Erst in der Schule lernen die Kinder still zu bleiben, wenn andere sprechen oder Filme gezeigt werden. Bereits Böhme-Dürr (1990) weist auch auf Befunde zum Zusammenhang von Mediennutzung und dekontextualisierter Sprache hin; insgesamt scheint die Forschung in

diesem Bereich nach wie vor nicht sehr weit entwickelt. Möckel (2013: 98 f., 104) konnte nachweisen, dass der Erwerb eines allgemeinen medialen Symbolverständnisses bei vierjährigen Kindern einen höheren Effekt auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, konkret auf Vorläuferfähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik, sowie das Erkennen und Verstehen von Emotionen hat als die Intelligenz.

Untersucht worden sind auch die Mediensprache und ihre Auswirkungen auf den Spracherwerb; das gilt z. B. für Kindersendungen, so vor Jahren z. B. die beliebten Teletubbies und deren Apotheose des Zweiwortsatzes. Kulturpessimistische Pädagog\*innen sahen seinerzeit die Gefahr einer Infantilisierung der Sprache und übersahen, dass hier zum ersten Mal eine Fernsehserie – erkennbar aufgrund linguistischen Wissens zur Kindersprachentwicklung im Alter zwischen zwei und drei Jahren – die Sprache der angezielten Zuschauergruppe anbot. D. h., die Kinder fanden ihr Sprechen zum ersten Mal in den Medien wieder und erlebten damit eine gewisse Legitimität ihres Sprechens. Ich habe die Wirkung dieser Sendung immer wieder bei meinem seinerzeit dreijährigen Sohn beobachten können. Sie führte – ganz im Gegensatz zu den kritischen Vorstellungen in der pädagogischen Welt zu einem Bewusstsein des eigenen Sprechens und zu einer kindlichen Weise von Sprachreflexion. Das Sprechen der Teletubbysprache als Nachahmung führte zu einem kreativen Experimentieren mit Sprache und damit zu einem Schub der Weiterentwicklung. Immerhin handelt es sich bei den Teletubbies um – im Vergleich zu vielen Kinder- und auch Erwachsenenfilmen – ungemein sprachlastige Filme. Die Figuren sprechen die ganze Zeit miteinander, Action gibt es kaum.

Inzwischen konnten Studien zeigen, dass die Teletubbies im Gegensatz zu anderen Kindersendungen wohl tatsächlich keine positiven Ergebnisse für die Sprachentwicklung erbringen (vgl. Diergarten&Nieding 2010). Zentral für positive Wirkungen ist nämlich – ähnlich wie beim Vorlesen bzw. beim dialogischen Lesen – die interaktive Einbettung des Gesehenen. Generell lässt sich im Hinblick auf den Zusammenhang von Spracherwerb und Medienkonsum bei jungen Kindern festhalten, dass sie in der direkten Interaktion sprachlich mehr lernen als über Medien (Kirkorian u.a 2008). Für den Einfluss von Medien

entscheidend ist die Einbettung in kommunikative Kontexte: Das geschieht zum einen über die Anschlusskommunikation mit Erwachsenen, Geschwistern und Peers (vgl. auch Walter-Laager u. a. 2014); zum anderen ist es die interaktive Gestaltung von Medien selbst, also die direkte Ansprache der Kinder oder eine Kommunikation, in der Figuren face-to-face interagieren (vgl. ebd.: 6). Rousseaus erziehungstheoretisches Diktum „von den Dingen lernen“ bei radikaler Entfernung aus der sozialen Peerinteraktion erweist sich als folgenreicher Irrtum. Wie in Studien zum schulischen Lernen (vgl. Baumert u. a. 2012) erweist sich auch die pädagogische Begleitung durch Erwachsene als anscheinend stärkster Faktor für das sprachliche Lernen im Elementaralter (vgl. zur Wortschatzerweiterung die Studie von Walter-Laager u. a. 2011: 26).

### **3        Mediensprache und Medienerfahrungen           von zweisprachigen Kindern**

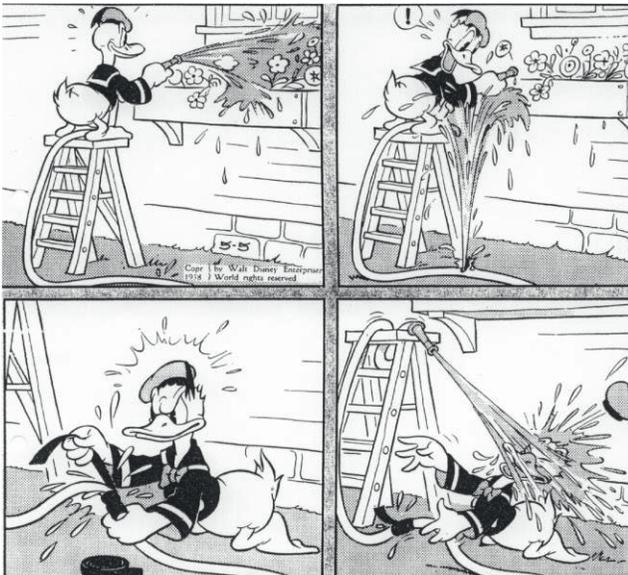
Was aber ist mit der Qualität der Sprache von mehrsprachigen Kindern in Folge medialer Rezeptionen? Darüber wissen wir eigentlich nichts. Zumindest im deutschen Sprachraum konnte ich für die Vorbereitung dieses Themas im Kontext der Medienwirkungsforschung keine Beiträge finden; auch die *comics studies* haben sich des Themas bislang nicht angenommen. Und wenn man sich im Kontext interkultureller Bildung um die Bedeutung von Medien und ihre Auswirkung auf die Zweisprachigkeit umschaute, gibt es ebenfalls kaum Forschungsergebnisse. Bekannt sind einzelne Ergebnisse, so z. B. die einer – leider nie veröffentlichten – Befragung von über 500 polnischsprachigen Jugendlichen, in der sich gerade diejenigen im Fach Deutsch und der späteren Berufsorientierung als erfolgreicher herausstellten, die neben den deutschsprachigen Medien eben auch Fernsehen, Rundfunk und Bücher in polnischer Sprache rezipiert hatten (vgl. Hyla-Brüschke 1999). Ähnliches findet man in einer Untersuchung zu den Schulleistungen von Kindern mit italienischem Sprach- und Kulturhintergrund (Rothe 2000) sowie für Jugendliche mit portugiesischem Sprachhintergrund (vgl. Fürstenau 2003). Das aber sind nur Hintergrundinformationen, die belegen, wie wichtig einerseits die literale Bildung in der Herkunftssprache ist und

wie bedeutsam die Medienrezeption andererseits für die Entwicklung von Literalität ist, aber wir wissen nicht viel Konkretes. Also z. B. wie literarische Muster sich in die Sprache einschleichen, wie sich die Struktur der Sprache unter dem Eindruck von Medienerfahrungen entwickelt und ggf. verändert, welche Rolle die Zweisprachigkeit dabei spielt. Aus dem Grund mangelnder Untersuchungen werde ich im Folgenden keine abgesicherten Ergebnisse, sondern lediglich einige Beispiele vorstellen, die das in der Mediendidaktik und Mediennutzungsforschung wenig anerkannte Genre der Comics als Impuls für das Erzählen in den Mittelpunkt stellt.

Dazu wurden Sprachaufnahmen aus einigen Projekten herangezogen und auf die Fragestellung hin untersucht, inwieweit mediale Erfahrungen im weitesten Sinne sichtbar werden.<sup>3</sup>

Dazu wurden u. a. die beiden folgenden Bildimpulse eingesetzt:

Abb. 1: Donald und der Wasserschlauch



<sup>3</sup> Modellversuch Bilinguale Grundschule (vgl. Gogolin & Roth 2008); das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS 5; Roth 2015), das Kölner Rucksack-Modell (Roth & Terhart 2015), die Kleinen Helden (Roth & Terhart 2009).

Abb. 2 Katze und Vogel (Ausschnitt)



Ich werde vorab einige allgemeine Aspekte vorstellen, die mir bei Erhebungen mit unterschiedlichen visuellen Gesprächsimpulsen aufgefallen sind und dann zwei ausführliche Beispiele zu konkreten Thematisierungen von Medienerfahrungen vorstellen.

### 3.1 *Erzählende Zeichen und Lautmalerei*

Sowohl in der Geschichte von Donald-Duck als auch auf anderen Bildimpulsen, die für die Spracherhebungen verwendet wurden, sind immer wieder comictypische Zeichen für emotionale Erlebnisinhalte zu sehen, insbesondere die sog. Korona um den Kopf herum (s. o.). Bei den ersten Testungen der Bildergeschichte von Katze und Vogel beziehen sich nur wenige Kinder im Kindergartenalter auf solche Codes; die beiden folgenden Beispiele sind seltene Ausnahmen.

I: können wir uns das noch einmal ein bisschen genauer angucken[?] Guck mal hier am Anfang – da hast du gesagt da ist eine Katze und ein Vogel – was macht denn der Vogel da[?]

T: der singt

I: der singt – und woher weißt du dass der singt[?]

T: weil hm/ weil da so/weil da so was rauskommt (Tanja 5;5).

I: mhm – und dann hast du gesagt dass der sich hier erschrickt

M: mhm

I: woran siehst du denn dass der sich erschreckt [?]

M: [zeigt] / I: ja genau – da sind so kleine Striche (Marcelino 5;5, dt./span.).

Bei jüngeren Kindern sind solche Thematisierungen selten, anscheinend bedarf es einer visuellen Literalisierung sowie eines gut

abgesicherten Ausbaus der Sprachkompetenz. In einer Erhebung mit Kindern, die mit ihren Müttern am RUCKSACK-Programm teilnahmen (vgl. Roth & Terhart 2015) konnten wir das in keinem der Interviews mit Kindern aus dem Elementarbereich feststellen. Eine adäquate Form der Übersetzung der spezifischen Semiotik von Comics scheint die Lautmalerei zu sein (vgl. Krafft 1978). Kinder im Grundschulalter verwenden Lautmalerei beim Erzählen der Geschichten bzw. der Bildinhalte. Dabei lassen sich zwei Zugänge unterscheiden. Die einen Kinder verwenden Lautmalerei, um z. B. fehlendes lexikalisches Wissen auszugleichen. Sie verwenden in diesem Fall eine produktive Strategie, mit fehlenden Wörtern umzugehen, die es ihnen erlaubt, im Erzählen zu bleiben und nicht zu verstummen, z. B.

mas já daqui a pouco também já vai outra vez schschsch (aber von dort kommt auch schon wieder schschsch ...)

lui fa wuaaahh wuaahh (er macht wuaaahh wuaahh)

Andere Kinder hingegen sind durchaus in der Lage, die Geschehen referierend zusammenzufassen, gehen dann aber auch in ein performatives Erzählen über, so dass z. B. ein lautmalender Aufschrei schlichtweg adäquater ist, um die Dramatik der Situation zum Ausdruck zu bringen, z. B.

und danach macht der die Zunge so da/dass der Vogel weiß dass er ihn auffressen möchte - und dann springt der Tiger in die Luft und danach guckt der nach unten und danach macht er bestimmt "Boah" und danach äh fliegt der Rabe weg (Hakim, 6 Jahre, Kindergarten).

Eine dritte Gruppe von Kindern verbindet einen erzählenden mit einem referierenden Zugriff, d. h. sie fassen zunächst das Geschehen zusammen, um dann mit entsprechender Lautmalerei das szenische Element zum Ausdruck zu bringen:

da ärgert er sich aaahhh [amt das Donalds Schreien nach] [...] und dann plötzlich batsch schschsch kommt da Wasser aus dem Schlauch (Bernd, 2. Schuljahr, dt.-it. Klasse).

Die szenische Inszenierung ist ein viertes Muster, das sich wieder nur

bei sprachaktiven und in ihrer Sprachkompetenz fortgeschrittenen Kindern zeigt. Die außerordentlich sprachaktive türkisch-deutsch aufwachsende Melek bildet in ihrer konzentrierten Darstellung von Hänsel und Gretel – ihrem Lieblingsmärchen – auch klangliche Elemente lautmalend nach, was in einem gemeinsamen Intonieren mit der Interviewerin endet:

Melek: (ATMET LAUT EIN) Hänsel und Gretel ähm war/ hatten eine Vater und eine Mutter (atmet laut ein) die Mutter war böse und da haben die an die Tür geklopft (LEISE) *ding ding* und da war/ und dann war die Mutter (ATMET LAUT EIN) und dann hat die Tür aufgemacht dann hat gesagt i/ ihr bösen Kinder was habt ihr so im Wald geschlafen [?] dann waren sie im Wald (ATMET LAUT EIN) da haben sie Steine gepicket in dem Boden gelass (ATMET LAUT EIN) da (ATMET LAUT EIN) da haben sie was die Mutter zu Vater sagte (ATMET LAUT EIN) dann waren sie im Wald da (ATMET LAUT EIN) haben sie ein Häuschen gesehen denn/ dann war eine Sprech gekommen *Knusper Knusper* (LANGGEZOGEN) *Knäuschen* (INTERVIEWERIN SPRICHT MIT) wer knuspert in meinen (LANGGEZOGEN) Häuschen [?]

### 3.2 *Genres der Bildungssprache – Erzählen und Referieren*

Was das mündliche Sprechen am Ende des zweiten Schuljahres bereits deutlich von dem des ersten unterscheidet, ist ein Wandel in der Wahl der Sprachhandlung: Die Schüler\*innen wechseln von einem eher erzählenden zu einem stärker referierenden Stil. Es werden auch weniger Lautmalereien verwendet als in den ersten Sprechproben. Was unterscheidet nun Erzählen von Referieren? Jochen Rehbein verwendete in seiner Analyse gesprochener Erzählungen von deutsch-türkischen Schülerinnen und Schülern die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Darstellung (vgl. Rehbein 1987). Der sprachliche Stil ist in dieser Sprachform eher zusammenfassend, d. h. referierend als erzählend gehalten. Die Kinder haben es gelernt, eine Sprachebene zu beziehen, die nicht mehr im Geschehen verankert ist, sondern einen externen Standort einnimmt. Ein Beispiel dafür liefert wieder Miguel aus der portugiesisch-deutschen Klasse; er fasst die Geschichte kurz und bündig zusammen:

M: also Donald will seine Blumen gießen mit dem/ mit den Gartenschlauch – aber dann passiert was ganz Blödes

I: \$ hm

M: ein Schlauch platzt auf – er nimmt ein Band – und macht es so – aber dann fließt das Wasser nicht mehr aus’ m Loch ne(?)

I: \$ ja

M: sondern das fließt aus den Ende – und jetzt kriegt er es ins Gesicht

I: hm [lacht]

M: armer Donald

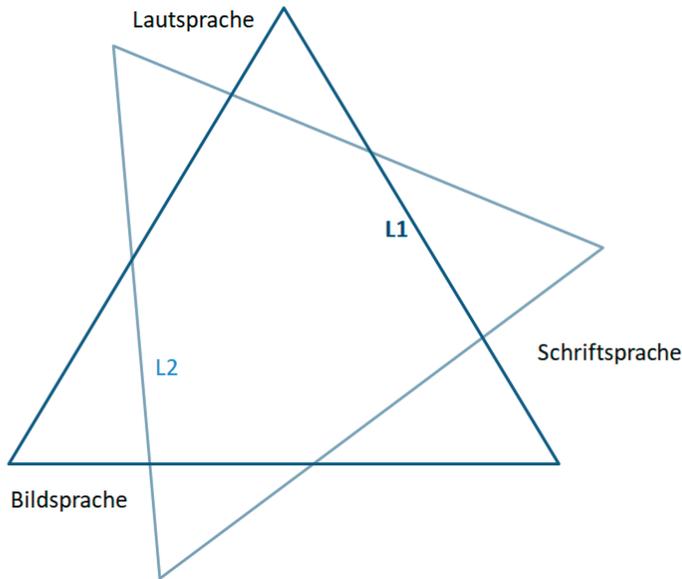
Die referierenden Merkmale des Sprechens sind deutlich zu erkennen: Das resümierende „also“ leitet die Darstellung ein. Damit ist die Sprachhandlung Referieren eröffnet. Das Verb „passieren“ markiert, dass über ein Geschehen berichtet wird. Das Geschehen wird nicht von innen heraus erzählt, sondern von außen beobachtet und zusammengefasst; dazu nutzt Miguel eben nicht nur erzähltypische Markierungen der zeitlichen Strukturierung („dann ... dann ... jetzt“), sondern er fokussiert die Wendungen der Geschichte über den Einsatz einer adversativen Satzorganisation („aber ... aber“). Der äußere Standort wird über den abschließenden Kommentar „armer Donald“ wie eine Coda inszeniert. Diese Art eines referierenden Sprechens weist auf bildungssprachliche Kompetenzen für die Bewältigung sprachlicher Anforderungen in der Schule hin. Sprachlich aktive und kreative Kinder wie Miguel finden ganz schnell hinein.

### 3.3 *Auch eine Dimension der Bildungssprache: visual literacy*

Die Versprachlichung von Comics ist anscheinend schwierig und anspruchsvoll: nicht nur eine spezifische Visualität von Zeichnungen („Bildsprache“), sondern auch ein spezifischer Zeichencode muss in die gesprochene Sprache übertragen werden; dazu müssen multimodale Arrangements aus Bildobjekten („Ente“), Schriftzeichen (Ausrufezeichen) und Comiczeichen (Striche) getrennt erkannt und zu einer Information („Donald ist sauer“) zusammengeführt werden, bevor sie in die Lautsprache umgesetzt werden können. Denn *visual literacy* bedeutet nicht einfach nur die Wahrnehmung von Bildern, sondern den Prozess, diesen Bedeutungen beizulegen (vgl. Vermeersch&Vandenbroucke 2016: 117). Für die schriftsprachlichen Zeichen wie auch andere Symbole der Comics – Ausrufezeichen, Fragezeichen oder auch Symbole zur

Darstellung von Gefühlen – muss immerhin eine ‚Rückübersetzung‘ in die Lautung erfolgen, die eben nicht so klar konventionell geregelt ist wie die Aussprache von Wörtern – in der Entscheidung für ihre Version der Lautmalerei müssen die Kinder kreativ agieren. Hinzu kommt die Übertragung einer grafischen Erzählstrategie (vgl. Kirby 1994) in die gesprochene Narration. Beim Erzählen zu Bildern durch mehrsprachige Kinder hat man es mit drei mal zwei Sprachen zu tun:

Abb. 3: Modell der Literalität für das bildgestützte Erzählen mehrsprachiger Kinder



Ein Beispiel für eine solche Integration erzählender, referierender und comictypischer Versprachlichung liefert Bernd aus einer bilingualen Klasse, allerdings nur in der deutschen Sprache. Er versteht seine Darstellung von vornherein mit Kommentaren. Er erzählt also nicht mehr die Geschichte, sondern fasst sie zusammen und kommentiert das Geschehen; als eines der wenigen Kinder verwendet er auch comicartige Lautmalereien:

- B: das ist Donald Duck  
 I: und erzähl mir mal was du siehst  
 B: ja [EIN LEISER LAUT DES STÖHNENS] er gießt seine [LACHT] mit einem Blumenschlauch/ mit einem Gartenschlauch  
 I: warum lachst du da(?)  
 B: weil das komisch ist – der macht da so viel Wasser hin – dann überschwemmen die ja  
 I: ja  
 B: er müsste das eigentlich mit ner Giesskanne machen  
 I: ach so ja – gut und was passiert dann(?)  
 B: und dann hört plötzlich auf und das Wasser kommt da raus und dann fließt das und dann ist – er ganz sauer weil da immer noch Wasser rauskommt und plötzlich *batsch* [VERSCHIEDENE COMICARTIGE GERÄUSCHE]  
 I: [...] was passiert denn hier auf dem zweiten Bild(?)  
 B: der sagt/ da freut er sich noch  
 I: woran siehst du dass er sich freut(?)  
 B: weil er *so*/ weil er so guckt  
 I: ja genau – und bei dem zweiten freut er sich da auch noch(?)  
 B: mhm [VERNEINEND] – da ärgert er sich *aaahhh* [AHMT DONALDS SCHREIEN NACH] [...]  
 B: und dann plötzlich *batsch schschsch* kommt da Wasser aus dem Schlauch

Ich werde das Beispiel jetzt nicht im Einzelnen durchgehen, die bereits zuvor beschriebenen Merkmale der stilistischen Ebenen sind klar erkennbar. Es soll allerdings auf die Selbstverbesserung hingewiesen werden (*der sagt/ da freut er sich noch*). Zunächst will Bernd das direkte Sprechen Donalds thematisieren und wechselt dann deutlich auf die Ebene des Referierens, indem er mit dem Ausdruck ‚sich freuen‘ den Gemütszustand Donalds zusammenfasst, statt einzelne Details zu benennen oder gar zu inszenieren.

#### 4 **Thematisierung von Medienerfahrungen in der gemeinsamen Kommunikation**

Die Bedeutung der Einbettung von Medienerfahrung in die Kommunikation ist forschungsmäßig gut belegt und bereits mehrfach erwähnt worden (vgl. z. B. Groeben 2006). Einige Kinder thematisieren von sich aus und spontan Erfahrungen und Umgangswissen mit Medien. Miguel reagiert auf die Einführung durch die Interviewerin für die Sprachaufnahme mit einer medienbezogenen Rahmung der Situation, deren

Fiktivität durch einen spielerischen Gedankensprung gekennzeichnet wird:

I: und wir machen gleich ein Interview

M: wir sind in Studio von Hamburg

I: Studio I – und nach dem Interview spielen wir

M: Schach

I: [LACHT] ja genau – spielen wir Schach

Insgesamt kommt das in den untersuchten Klassen nur selten vor; nur knapp ein Zehntel der Kinder berichtet explizit von Medienerfahrungen, obwohl die Interviewerin die Kinder auch danach fragte, ob sie Comics mögen. Als Beispiele habe ich zwei Jungen aus der portugiesisch-deutschen Klasse ausgesucht, die – ausgehend von der Donald-Duck-Geschichte – lebensweltliche Erfahrungen mit Medien sowohl in der deutschen wie in der portugiesischen Aufnahme thematisieren: Héctor und Miguel.

#### 4.1 *Héctor – Über die Schwierigkeit, Comics zu versprachlichen*

Ich beginne mit *Héctor*, einem Jungen, der zuhause Portugiesisch spricht und in der Schule Deutsch als Zweitsprache erwirbt. Er unterbricht seine Wiedergabe der Donald-Duck-Geschichte, bevor er sie zu Ende erzählt hat: „das hab ich schon im Fernseh’n gesehn“. Er bezieht den analogen Comic auf ein anderes Medium, das Fernsehen. Damit ist sicherlich eine Hauptquelle kindlicher Literalität genannt: Viele Kinder lernen heute Stoffe, die ursprünglich als Text- oder Bild-Text-Medium konzipiert waren, zuerst über die Vermittlung des Fernsehens oder auch des Internets kennen; das gilt auch für traditionelle Märchen wie auch Kinderbuchklassiker als *Fernseherzählungen* (z. B. Die Biene Maja, Pippi Langstrumpf, Die unendliche Geschichte, Jim Knopf und die wilde 13 usw).<sup>4</sup> Ich wähle bewusst den Ausdruck *Fernseherzählung*, weil Kinderfilme sich häufig eines traditionellen Erzählstils aus der

---

<sup>4</sup> Filmische und Bild-/Text-Darstellung stehen m. E. nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung, nicht umsonst kann man in der Regel alle primär filmisch konzipierten Kindermedien auch als Buch kaufen – bestes Beispiel sind die Walt-Disney-Produktionen.

Kinder- und Jugendliteratur bedienen. Für die Jüngeren scheint nach wie vor der Märchenstil dominant; viele Kinderfilme für ältere waren früher nach dem Muster der „Fünf Freunde“ Enid Blytons konstruiert, seit einigen Jahren hat das Actiongenre Einzug gehalten („Kim Possible“); ebenso gibt es Kinderkriminalfilme nach dem Muster der „Drei Fragezeichen“. Kinderfilme bedienen sich in der Regel traditionell aus der Literatur bekannter Erzählmuster und -techniken. Neu scheinen eine Reihe von Zeichentrickserien für die Grundschul Kinder wie vor einigen Jahren „Andy Larkin“ oder science-fiction-artige (Trick-) Filme und Serien wie „Jimmy Neutron“ oder auch „Spongebob Schwammkopf“ – der Antiheld als mit Abstand meist genannte Lieblingsfigur von Kindern in einer Erhebung vor zehn Jahren (vgl. Roth&Terhart 2009). Diese sind vollständig aus der Perspektive von Kindern her entworfen, die Welt ist für sie so, wie sie von Kindern gesehen wird, so dass Erwachsene entweder als Ignoranten oder als Antipoden auftreten; allerdings werden letztlich immer Geschichten erzählt.

Ich komme nun auf Héctor zurück. Die Interviewerin fragt zurück und öffnet ihm damit die Situation, seine Erfahrungen weiter auszuführen. Héctor, der seit ca. einem Jahr Deutsch lernt, scheint aber Schwierigkeiten zu haben, genauer zu beschreiben, was genau er gesehen hat:

- I: was hast du schon im Fernsehen gesehen(?)  
 H: das hier  
 I: der/ also das Ding hier(?)  
 H: ja  
 I: kennst du ihn denn(?) – weißt du wie er heisst(?)  
 H: nein  
 I: Donald Duck ist das ne(?)  
 H: vielleicht

Die Interviewerin fragt wieder nach – sich darum bemühend den Namen Donald Duck nicht vorwegzunehmen. Sie nennt ihn erst, als das Kind ausdrücklich verneint, den Namen zu kennen. Die Antwort ist halb fragend als Gesprächsangebot gehalten, verstärkt durch das „ne(?)“ am Ende. Héctor aber signalisiert eine gewisse Unlust, das Gespräch fortzusetzen – ein gelangweiltes „vielleicht“ ist die Reaktion; und er verstärkt das noch einmal durch ein explizites Formulieren des Nichtwissens: „aber ich weiß nicht“.

Die Interviewerin schaltet auf den vorigen Bezugspunkt zurück, die von Héctor eingebrachte Medienerfahrung:

- I: und das hast du schon mal/ diese Szenen gesehen/ den Trickfilm oder so?  
 H: ja ich hab das schon gesehen  
 I: § ach  
 H: im Fernseh  
 I: § genau was da passiert(?)  
 H: ja  
 I: ja dann kannst du ja noch mal erzählen – was er da macht – ich hab das noch gar nicht im Fernsehen gesehen

Damit schafft sie es, ihn ins Gespräch zurück zu holen und dazu zu bewegen, die Geschichte weiter zu erzählen, ohne dass geklärt werden müsste, ob er nun diese oder eine andere Geschichte gesehen hat. Die Interviewerin begegnet seinem Fluchtversuch geschickt, indem sie die Rollen umkehrt und seine Medienerfahrung als Expertenwissen anspricht. Daraufhin erzählt er die Geschichte bis zum Ende.

Betrachtet man die Gestaltung seiner Darstellung etwas genauer, stößt man auf die kommunikative Funktion der Fernseherfahrung. Es scheint beim ersten Mal so, als bringe Hector das ein, um sich der gestellten Aufgabe zu entziehen. Denn es fällt ihm sichtlich schwer, die Geschichte zu erzählen. Das Kind stößt mit der Wiedergabe einer solchen Bildgeschichte an die Grenzen seiner sprachlichen Mittel. Es scheint nicht in der Lage zu sein, die Bildinhalte über den Plot hinausgehend konsistent zu versprachlichen. Seine Formulierungen sind im Einzelnen in der Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Hectors Äußerungen zur Donald-Duck-Geschichte

der wäscht die Blumen	vejo que tá regando as flores
die Wasser fällt von oben	e depois a água veio pra cabeça dele
er hat Klebe/äh geklebt	porque quando se arrembentou – ele cola cola
dann ist die Wasser schnell da gerutscht	ele vem todo pra cabeça dele
so gehen – da geht seine Mütze weg	Ø

Die Sprachprobe im Portugiesischen zeigt eine ähnlich karge erzählerische Darstellung; allerdings in deutlicher geformten und hypotaktisch organisierten Sätzen. Die insgesamt karge Erzählgestaltung kann also nicht allein darauf zurückgeführt werden, dass das Kind Deutsch als

Zweitsprache erwirbt. Der Wortschatz ist begrenzt: Nicht nur die Nominalphrasen sind vage, auch der verbale Wortschatz ist eher allgemein: waschen, kaputt sein, fallen, kleben, sehen, wissen, rutschen, sich fühlen, wegsehen.<sup>5</sup> Neun verschiedene Verben sind eine geringe Ausbeute für eine Sprachprobe im zweiten Schuljahr. Wenn man berücksichtigt, dass das Kind erst seit ca. einem Jahr Deutsch lernt – und das weitgehend nur in der Schule und durch die Schule –, beherrscht es in der Grammatik schon eine ganze Menge: In der Gestaltung des Prädikats kennt er bereits den Unterschied von ein- und zweiteiligen Prädikaten, so die für das Deutsche typischen trennbaren Präfixe (da geht seine Mütze weg). Relativ häufig verwendet er auch das im Deutschen im Gegensatz zum Portugiesischen zweiteilige Perfekt, wobei die im Unterschied zum Portugiesischen vielfältigere Bildung der Partizipien noch Unsicherheit bereitet (hat gewäscht). Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder erzählen solche Geschichten meist durchgehend im Präsens, was als dominanter Erzählstil gelten darf (vgl. Bamberg 1994). Portugiesisch- und spanischsprachige Kinder erzählen bevorzugt in den Vergangenheits-tempora (vgl. Slobin&Sebastian 1994), die in diesen Sprachen vielfältiger sind und in Kombination mit Aspektverben eine differenziertere Abstufung der Zeitebenen erlauben als die deutsche Sprache. So erzählt Héctor die Geschichte in der portugiesischen Sprachprobe fast durchgehend im einfachen Perfekt.

Es handelt sich bei den Perfektbildungen im Deutschen m. E. nicht um simple Interferenzen, sondern um ein Transferphänomen. Denn immerhin fällt auf, dass Héctor das im Deutschen zweiteilige mit einem Hilfsverb gebildete Perfekt verwendet, das eher dem einfachen und eben nicht dem zusammengesetzten Perfekt im Portugiesischen entspricht. D. h., der Junge übernimmt zwar das dominante Tempus aus seiner Herkunftssprache, aber er verwendet nicht das formal näherliegende einteilige Tempus des Deutschen, das Präteritum, sondern eben das zusammengesetzte Perfekt. Das legt nahe, dass er in dieser Hinsicht die sprachlichen Systeme intuitiv schon recht klar unterscheidet; er hat ein Wissen darum, dass das Präteritum – wie das portugiesische Imperfeito

---

5 Im Portugiesischen verwendet er auch nicht mehr Verben: *ver, regar, estar rota, colar, vir, fugir, ficar mal, cair, arrembentar-se, ir, comprar*.

– eine andere, hier nicht angemessene Funktion hat. Dieses Vordringen zur Verschiedenheit der beiden Sprachen kann man auch an anderen syntaktischen Phänomen gut erkennen: So verfügt er sicher über die im Deutschen obligatorische Regel der Inversion in mit Adverbien oder adverbialen Ergänzungen begonnenen Sätzen, was im Portugiesischen keine derart dominante Rolle spielt wie im Deutschen.

Nach diesem Ausflug in das sprachliche Wissen und Können Héctors stellt sich noch einmal die Ausgangsfrage nach der medial durchkreuzten Literalität: Es ist zu erkennen, dass dieses Kind noch mit einigen basalen Tücken des deutschen Sprachsystems, dem Aufbau des Wortschatzes und dem Aufbau einer allgemeinen Erzählkompetenz ‚kämpft‘. Die Versprachlichung von Comics aber ist schwierig und anspruchsvoll. Es handelt sich um eine komplexe Operation der Übersetzung einer spezifischen Visualisierung und eines spezifischen Zeichencodes in die Lautsprache; dabei müssen die Kinder kreativ agieren. Héctor tut all das nicht, auch nicht in seiner dominanten Sprache. Ihm fehlen also nicht nur die sprachlichen Mittel im Deutschen, sondern auch eine spezielle Erzählkompetenz für die Textsorte Comic, i. e. die Übertragung des Visuellen in die Zeichenhaftigkeit der Sprache. Es bleibt in beiden Sprachen vollkommen unklar, wie er mit den Medienerfahrungen umgeht; sie werden lediglich mitgeteilt. Ein Einfluss auf die sprachliche Gestaltung hingegen ist nicht feststellbar. Damit verdichtet sich die These, dass die – Sprachen übergreifende – allgemeine Sprachkompetenz eine notwendige Grundlage für die Versprachlichung von Medienerfahrungen ist.

#### 4.2 *Miguel – ein eloquenter Comicieliebhaber hängt die Interviewerin ab*

Miguel beginnt sein Interview – wie schon erwähnt - mit einer medialen Rahmung. Die Geschichte zu Donald Ducks Kampf mit dem Gartenschlauch fasst er – wie zuvor dargestellt – kurz und knapp referierend zusammen. Danach schließt er spontan seine ganz eigene Medienerfahrung an, sein eigentliches Thema:

ich glaub das hab ich in meinem lustigen Taschenbuch - der äh hat gesagt ‚Du Dussel‘ – er hat gesagt dass ich/ hm dass ich mich/ dass ich gestern noch fast ertrunken mit ein blöden Gartenschlauch weil (er) überall Löcher hatte [...] hab ich in meinem lustigen Taschenbuch

Im Portugiesischen formuliert er das folgendermaßen:

eu tenho um livro assim em alemão – mas é igual à este – ele também queria arranjar a mangueira – que ele estava vermelha – pois também saiu aqui de um buraco – queria fazer lá assim – com a mão – pra já não sair água – e ali há quasi – e esse quasi afogando

[ich habe so ein Buch auf Deutsch – aber es ist genau wie dieses – er wollte auch den Schlauch wegräumen – der rot war – dann ist auch das Wasser hier aus einem Loch rausgekommen – er wollte es da so machen – mit der Hand – damit Wasser nicht rauskommt – und dort gibt es fast – und dieser ist fast ertrunken]

Im Gegensatz zu Héctor berichtet er nicht über das Fernsehen, obwohl er laut Angabe der Eltern mehrere Stunden täglich und ausgiebig fernsieht, sondern von den „Lustigen Taschenbüchern“, dem Titel, unter dem die Geschichten mit Donald Duck überwiegend vertrieben werden. Er kämpft ein wenig mit der indirekten und direkten Rede, schafft es aber deutlich, über seine Erfahrung mit diesen Geschichten dem Ganzen eine Nuancierung in der Wahrnehmung Donalds beizufügen, die sonst kein Kind präsentiert, die aber zum übersteigerten Gestus dieser Geschichten passt, dass er nämlich fast ertrunken sei. Der Einschub in wörtlicher Rede ‚Du Dussel‘ entspricht ebenfalls der Mickey-Mouse-Sprache und weist deutlich darauf hin, dass er diese Hefte in deutscher Sprache liest. Seine portugiesische Sprechprobe zeigt, dass er als einziger die Comics ebenfalls in portugiesischer Sprache kennt; so nennt er spontan den Namen ‚*Pato Donald*‘ und kennt auch die Namen der Neffen Tick, Trick und Track: *Zézinho*, *Luizinho* und *Huguinho*, beim ihm ironisch zusammengefasst als *Tudozinho* (‚alle Kleinen‘).

Die Interviewerin geht auf seinen Hinweis zu den „Lustigen Taschenbüchern“ in diesem Fall nicht ein und fragt nun genauer nach; sie fordert ihn auf seine Interpretation der verschiedenen Gefühlszustände Donalds zu begründen, was er dann mit einigen Hinweisen auf die Körpersprache tut – wir hatten diesen Abschnitt schon weiter vorn:

- M: ich glaub er fühlt sich gut – ja weil hier ist ja das Ausrufezeichen – der is ja erschreckt  
 I: § ja eben  
 M: und hier is er wütend  
 I: § ja  
 M: und da is er noch wütender glaub ich  
 I: ja und – genau – und woran siehst du das dass er so ist dass er da froh ist und da erschreckt und da wütend(?)  
 M: ja weil (er) hier den Mund aufhat und so die Augen noch mehr so wie sie hier waren  
 I: ja  
 M: und den Schnabel aufhat – und hier ist er wütend weil das Gesicht so nach unten so  
 I: § ja  
 M: und die Augen sind genau so

Für diese Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte verwendet er eine Reihe sog. sprachlicher Joker oder Passepartoutwörter wie schon Héctor. Was sich in der Transkription sehr unfertig formuliert liest, wirkte in der Aufnahmesituation ganz anders, da Miguel die nur näherungsweise sprachliche Gestaltung – überwiegend mittels des unspezifischen „so“ – in der Aufnahmesituation durch eine szenische Vorführung lebendig werden ließ.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs – Miguel bringt damit wiederum seinerseits ein anderes Thema auf – berichtet er von der Schlauchpistole seines Vaters, die dieser nach Portugal geschickt hat und baut darin typische Comicsprache ein:

- M: warum ist der denn/ warum nimmt der denn nicht einfach ne Gießkanne(?)  
 I: ja das is ne gute Frage – das is wahrscheinlich auch nicht besonders gut für die Blumen ne (?)  
 H: [BESTÄTIGEND] hm ja so – weil das Wasser vom Gartenschlauch das geht ja richtig schnell – mein Papa hat so eine Wasserpistole so für den Gartenschlauch mit nach Portugal so abschicken lassen und das sieht richtig aus wie so ne Wasserpistole - hab ich/ bevor er das abgeschickt hat hab ich so gespielt – hab ich gesagt ‚Hände hoch oder ich schieße‘ psssss [AHMT DAS ZISCHENDE WASSER NACH]  
 I: [lacht]  
 M: is leider nix rausgekommen

Diese Passage zeigt deutlich, wie sprachlich kreativ der Junge mit den verschiedenen Stilebenen umgeht. Ausgehend von einer vom Realitätsprinzip getragenen Reflexion über den Unsinn der Handlungsweise Donalds thematisiert er die väterliche Schlauchpistole zur thematischen

und zeitlichen Einordnung eines comicartigen Phantasiespiels: Die Comicsprache markiert die bewusste Fiktionalität des Spiels mit wörtlicher Rede und Lautmalerei. Der Bezugskontext der Realität (Zeit, Ort, Gegenstand) ist sprachlich komplexer in ein hypotaktisches Gefüge sachlicher, personaler, kausaler und zeitlicher Bezüge eingebaut, tritt zunächst in den Hintergrund, bis er sich und die Interviewerin mit der lakonischen Formulierung „*is leider nix rausgekommen*“ aus der Fiktionalität wieder auf den Boden der Realität zurückholt.

Vom kommunikativen Standpunkt gesehen benutzt Miguel die Thematisierung seiner Medienerfahrungen zur Steuerung des Gesprächs. Kam er beim ersten Mal damit bei der Interviewerin nicht durch, die direkt wieder zur Geschichte zurück lenkte, so kleidet er die kleine Geschichte seines Wasserpistolenspiels in eine auf die Geschichte bezogene Reflexion über den Sinn von Donalds Tun. Es gelingt ihm auf dieser Weise, seine eigenen Geschichten zu erzählen.

Dieses Schema wendet er im Fortgang des Gesprächs noch einmal an und fragt die Interviewerin, warum Donald immer eine Mütze aufhabe und keine Hosen trage. Damit bringt er sie aus ihrer Zurückhaltung heraus und verführt sie zu einer ziemlich absurden situativen Hypothese, die er dann genüsslich auf den Boden der Realität zurückholt:

I: und fällt dir noch was zur Geschichte sonst ein oder irgendwas was du sagen willst(?)

M: \$ nein

I: [FRAGEND] nee(?) – o. k.

M: doch

I: ja

M: ich frag mich warum Donald äh immer seinen Hut auf'm Kopf hat – er hat doch keine Glatze – und warum hat er denn keine Hosen an(?)

I: vielleicht will er sich vor der Sonne schützen und warum er keinen Hosen anhat(?) er hat ja schon so viel Fell – da passt ja keine Hose mehr darüber – keine Ahnung – gute Frage

M: ah weil er eine Ente ist

I: das – ja

M: und ich weiß warum er auch so ein T-Shirt anhat – weil er früher Matrose war

Die Interviewerin ist der Gesprächsführung des Kindes nicht gewachsen. Er wechselt immer wieder die Ebene zwischen Fiktion und Realität und bringt es am Ende so weit, dass er seinen Bericht über die „Lustigen Taschenbücher“ endlich fortsetzen und darüber hinaus noch

erzählen darf, was er will. Obwohl die Interviewerin deutlich signalisiert, dass sie zum Ende kommen möchte, bringt er sie doch immer wieder zu sie selbst betreffenden Äußerungen, die die professionelle Zurückhaltung durchbrechen:

M: ich hab alle Mickey-Mouse-Geschichten

I: echt(?)

M: mir fehlt nur nen paar lustige Taschenbücher – sonst hab ich alles

I: oh ja – alles klar – gut dann

M: und ich habe sogar so ne Gummiplatschhand – weißt du so was Ähnliches wie Gummi – da macht man so [AHMT DAS GERÄUSCH NACH] ‚wschsch‘ dann bleibt es stecken und dann so [AHMT GERÄUSCHE NACH] und dann hab ich sogar ne Tulpe gemalt

I: ach echt(?)

M: ich hab das so an die Wand geklebt und dann hab ich so die Blätter gemacht

I: ah – in deinem Zimmer/ Kinderzimmer(?)

M: draußen – ich darf das nicht bei mir machen

I: ah o. k. – nee glaub ich – ich glaub da wär meine Mutter auch durchgedreht<sup>6</sup>

Was wir also zusammenfassend bei Miguel feststellen können, ist, dass er es ist, der das Gespräch führt, indem er geradezu virtuos zwischen den Ebenen Fiktionalität und Realität wechselt. Er fasst die eigentliche Geschichte kurz zusammen und kommt von dort aus zu seinen „Lustigen Taschenbüchern“ und seinen Phantasiespielen, in denen sich mediale und lebensweltliche Interaktionserfahrungen mischen. Er verwendet comictypische Lautmalerei und Interjektionen sowohl in der Darstellung der Geschichte (so in seiner portugiesischen Sprachprobe), als auch in der Wiedergabe seiner Phantasiespiele.

## 5 Schlussfolgerungen

Von Miguels Beispiel ausgehend erscheint die These der Medienkindheit voll bestätigt; die spezifische Fiktionalität des Comics wird sprachlich und als Situationsrahmen für Spielsituationen verwendet.

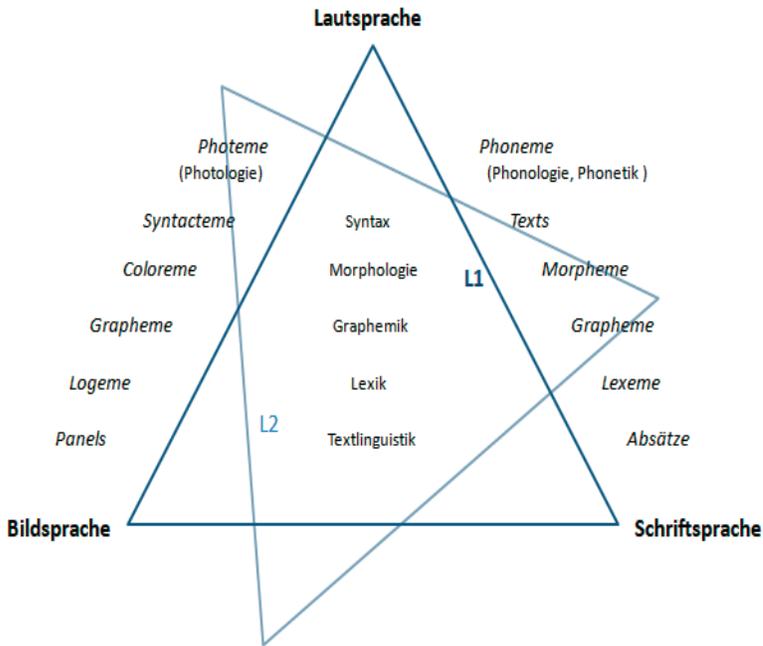
---

<sup>6</sup> Es gab ein Mickey-Maus-Heft mit einer solchen „Gummiklatschhand“ als Beigabe. Dass Eltern in der Wohnung davon nicht begeistert sind, kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen; die Glibberhand hinterlässt fettartige Spuren auf der Tapete, die sich nicht entfernen lassen, aus deren Umrissen sich aber recht gut tulpenartige Gebilde malen lassen.

Fiktionalität und Realität bilden ein dichtes Gewebe, in dem sich das Kind kreativ und sicher bewegt – sicherer zumindest als die Interviewerin, der das entsprechende mediale Bezugswissen fehlt. Für dieses Kind kann also die Durchkreuzung von Schriftlichkeit, Mündlichkeit und Bildlichkeit in beiden Sprachen gut nachgewiesen werden. Auch das Beispiel von Bernd und die Märchenerzählung der jungen Melek zeigen eine ähnliche sprachliche Virtuosität in der Integration lautmalerischer, mündlicher und schriftsprachlicher Anteile in der Gestaltung der Bildwiedergabe. Héctor bietet ein gutes Beispiel für die besonderen Schwierigkeiten der Versprachlichung des Comics. Im Kontext von Zweisprachigkeit zeigen die Beispiele, dass diese spezifische Kompetenz anscheinend ein sprachenübergreifendes Phänomen ist, das eben nicht allein an die einzelsprachliche Kompetenz gebunden ist. Dass diese dennoch vorhanden sein muss, zeigt das Beispiel von Bernd, der nach zwei Jahren in einer italienisch-deutschen Grundschule diese Kompetenz nur in der deutschen Sprache aktualisiert.

Es bleibt aber der Befund, dass die meisten der untersuchten Kinder in den bilingualen Grundschulklassen und Kindertagesstätten spontan wenig Medienerfahrungen thematisieren. Doch was heißt das schon? Es war in keiner der Untersuchungen das Erkenntnisinteresse bei den Sprachaufnahmen, mediale Erfahrungen ‚in den Kasten‘ zu bekommen; es handelt sich um zufällige Beobachtungen, die genaugenommen in einer *empirischen* Studie systematisch elizitiert werden müssten, um eine belastbare Aussage dazu machen zu können. Weiterhin müsste dem *theoretisch* in Anlehnung an die Arbeiten von Cohn (2012) ein umfassendes Konzept von Literalität unterlegt werden, wie ich versucht habe, es zu entwickeln. Das sieht dann – systematisch gefüllt – folgendermaßen aus:

Abb. 4: Systematisches Modell der Literalität für das bildgestützte Erzählen mehrsprachiger Kinder



Für die *Bildungspraxis* lässt sich m. E. behaupten, dass die Versprachlichung von Comics unter Einbeziehung der Medienerfahrungen von Kindern ein didaktisch lohnenswertes Instrument auf dem Weg zur Literalität sein kann, das nicht nur formale bildungssprachliche Muster bedient, sondern auch literarisierende sprachliche Mittel ins Erzählen einbezieht. Das vielfach verschmähte Genre hat Potential.

## 6 Literatur

- Bamberg, Michael (1994): Development of Linguistic Forms. In: Development of linguistic Forms: Spanish. In: Ruth A. Berman und Dan Isaac Slobin (Hrsg.): Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum. S. 109-238
- Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Hasselhorn, Marcus, Kammermeyer, Gisela, Schneider, Wolfgang, Rauschenbach, Thomas, Roßbach, H., Roth,

- Hans-Joachim, Rothweiler, Monika und Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Berlin: BMBF. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf) [03.09.2018]
- BMBF (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung.pdf](https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf) [25.5.2018]
- Böhme-Dürr, Karin (1990): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In: Neumann/Charlton (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen: Attempto. S. 149-168
- Bruncken, Ott & Giesa, Felix (2009) (Hrsg.): Erzählen im Comic. Beiträge zur Comicforschung. Berlin: Bachmann
- Charlton, Michael und Neumann, Klaus (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung — mit fünf Falldarstellungen. München: Psychologie Verlags Union
- Cohn, Neil (2012): Comics, Linguistics, and Visual Language: The past and future of a field. In: F. Bramlett (Ed.), Linguistics and the Study of Comics. New York: Palgrave MacMillan. Verfügbar unter: [http://www.visuallanguagelab.com/P/NC\\_Comics&Linguistics.pdf](http://www.visuallanguagelab.com/P/NC_Comics&Linguistics.pdf) [17.7.2018]
- Dammann-Thedens, Katrin & Michalak, Magdalena (2012): Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 17, Nr. 2
- Dehn, Mechthild (1988): Zeit für die Schrift: Lesen lernen und Schreiben können. Bochum: Kamp
- Diergarten, Katharina A. und Nieding, Gerhild (2010): Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. In: Sprache Stimme Gehör 2012; 36: S. 25–29. Verfügbar unter: [https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw\\_logopaedie/Weiterbildung\\_Mediennutzung\\_Diergarten\\_Niedling\\_SSG\\_1\\_2012.pdf](https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_logopaedie/Weiterbildung_Mediennutzung_Diergarten_Niedling_SSG_1_2012.pdf) [20.7.2017]
- DJI (2010; Hrsg.): Sprachförderliche Potenziale der Medienarbeit in Kindertagesstätten. [Expertise erstellt vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis München und dem Medienzentrum Parabol. München: DJI]
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesisch-sprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster u. a.: Waxmann
- Gogolin, Ingrid und Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen: Attempto. S. 31-46
- Groeben, Norbert (2006): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160-197
- Hyla-Brüschke, Mirella (1999): Bericht über die Ergebnisse des quantitativen Teils der Fragebogenuntersuchung unter polnischen Schülern der Klassenstufen 7 bis 13 an Hamburger Schulen. Hamburg (Universität Hamburg)

- Kaiser, Gabriele und Schwarz, Inga (2003). Mathematische Literalität unter einer kulturell-sprachlichen Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(3): S. 356-376
- Kirby, Jack (1994): Grafische Erzählstrategien. In: Comic Forum Nr. 65 (1994): S. 42-46
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. und Anderson, D. R. (2008): Media and Young Children's Learning. In: The Future of Children 18(1): S. 39-61
- Krafft, Ulrich (1978): Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics. Stuttgart: Klett-Cotta
- Mitchell, W. J. T.: Was ist visuelle Kultur? In: ebd.: Bildtheorie. Frankfurt: Suhrkamp. S. 237-261
- Möckel, Thomas (2013): Die Entwicklung der medialen Zeichenkompetenz im Vor- und Grundschulalter und ihr Bezug zu bildungsrelevanten Fähigkeiten. Chemnitz (Diss.). Verfügbar unter: [www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13459/Dissertation\\_Thomas\\_Moeckel.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13459/Dissertation_Thomas_Moeckel.pdf) [19.7.2018]
- Murray, T. Scott; Kirsch, Irwin S. und Jenkins, Lynn B. (1995): Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey. Washington DC: National Center for Education Statistics. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED445117> [23.5.2018]
- Neumann, Klaus und Charlton Michael (1990): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen: Narr
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber. S. 113-172
- Roth, Hans-Joachim (2015): HAVAS 5 – Diagnostik von Sprachkompetenzen im Vor- und Grundschulalter bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Sara Rühle, Annette Müller und Phillip D. T. Knobloch (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Festschrift für Christina Allemann-Ghionda. Münster u. a.: Waxmann. S. 157-184
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Inci Dirim, Ingrid Gogolin u. a. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion (= Bildung in Umbruchgesellschaften 12). Münster u. New York: Waxmann. S. 37-60
- Roth, Hans-Joachim und Terhart, Henrike (2015): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm. Münster: Waxmann Verlag
- Roth, Hans-Joachim und Terhart, Henrike (2009): SpongeBob und Kim Possible... Irgendwie gucken alle dasselbe. Über keine und kleine Unterschiede der Medienrezeption von Kindern mit Migrationshintergrund (zus. m. Henrike Terhart). In: Bernward Hoffmann und Hans-Joachim Ulbrich (Hrsg.): Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung. München: kopaed. S. 99-109
- Rothe, Claus (2000): Untersuchung zum Schulerfolg italienischer Kinder im baden-württembergischen Schulwesen: Befragung der Eltern zur schulischen Situation, Befindlichkeit und Zielen ihrer Kinder und zur Integration in die Gesellschaft. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
- Slobin, Dan I. und Sebastiai, Eugenia (1994): Development of linguistic Forms: Spanish.

- In: Ruth A. Berman und Dan Isaac Slobin (Hrsg.): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum. S. 139-284
- Tröster, Monika und Schrader, Joachim (2016): *Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven*. In: J. Korfkamp und C. Löffler (Hrsg.): *Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: Waxmann Verlag
- Vermeersch, Lode und Vandenbroucke, Anneloes (2016): *Kids, take a look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum*. In: *Journal of Visual Literacy* 34 (1): S. 106-130
- Walter-Laager, Catherinem Moschner, Barbara, Brandenburg, Kathrin, Tinguely, Luzia, Schwarz, Jürg und Pfiffner, Manfred (2014): *Kleinkinder erkunden die moderne Welt. Welche Rolle spielen digitale Medien respektive Druckmedien für den Wortschatzerwerb sowie das frühkindliche Interesse? Fribourg: usw. (masch.). Verfügbar unter: [www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/2014\\_07\\_07\\_Schlussbericht%20final.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/2014_07_07_Schlussbericht%20final.pdf) [17.7.2018]*



# Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern<sup>1</sup>

---

MICHAEL BECKER-MROTZEK

In meinem Beitrag möchte ich knapp das Verhältnis von Bildungssprache, sprachlicher Bildung und Sprachförderung schildern. Denn insbesondere im Kontext von unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten ist immer dann von Bildungssprache die Rede, wenn es um Sprachförderung geht, d. h. um die Förderung (bildungs-) sprachlicher Fähigkeiten. Dahinter verbirgt sich die Frage, worin denn mögliche sprachliche Unzulänglichkeiten bestehen und auf welches Ziel hin diese verbessert werden sollen. Von einem Mangel alltagsprachlicher Fähigkeit wird im Allgemeinen nicht gesprochen, stattdessen wird konstatiert, dass trotz gelingender Kommunikation im Alltag ein Scheitern beim Lesen und Schreiben anspruchsvoller Texte zu beobachten sei. Was also macht die Bildungssprache aus und für gelingende Bildungsprozesse so notwendig?

---

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag bezieht sich über weite Strecken auf Becker-Mrotzek (2014) *Gute Schreibaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler*.

## I **Alltagssprache und Bildungssprache**

*Bildungssprache* hat eine erstaunliche Karriere zu verzeichnen und sich in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen fest etabliert. Bildungssprache ist heute durchweg positiv konnotiert, von der Kita über die Schule bis in die Universität hinein, aber auch in der Bildungspraxis und Bildungspolitik. Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüsselqualifikationen für erfolgreiche Bildungsprozesse wie gesellschaftliche Teilhabe, die ganz überwiegend unter das Label Bildungssprache fallen. Bildungssprache wurde keineswegs immer so positiv gesehen und ist auch kein neues Konstrukt, sondern blickt auf eine lange Begriffsgeschichte zurück, die bis ins 19. Jahrhundert reicht, wie Hans-Joachim Roth (2015) in seiner kenntnisreichen Rekonstruktion und Analyse der Begriffskarriere von Bildungssprache zeigen kann. Im Folgenden wird eine linguistisch-sprachdidaktische Explikation des Begriffs vorgenommen.

Hinter dem Begriff *Bildungssprache* verbirgt sich ein komplexes linguistisches Konstrukt aus sprachlichen Mitteln und Strukturen (Morphologie, Lexikon, Grammatik, Text- und Diskursformen) und Funktionen (kommunikative, epistemische), das terminologisch unterschiedlich gefasst wird, etwa auch als alltägliche *Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) oder *Schulsprache* (Feilke 2012) bzw. *language of schooling* (Schleppegrell 2004). Der Bildungssprache gegenüber gestellt wird – neben der Fach- und Wissenschaftssprache – die Alltagssprache, die alle als Varietäten einer Sprache verstanden werden können und deren Unterschiede sich herleiten aus den unterschiedlichen Funktionen, für die sie eingesetzt werden.

Die Alltagssprache ist das Mittel der alltäglichen Kommunikation, die im Kern der unmittelbaren Befriedigung kommunikativer und praktischer Zwecke von Individuen und Kleingruppen dient; sie erfolgt häufig im unmittelbaren personalen Austausch innerhalb von praktischen Handlungszusammenhängen. Die beteiligten Personen kennen sich und verfügen insofern nicht nur über eine gemeinsame Vorgeschichte, sondern sie teilen auch bestimmte Wissensbestände, Werte, Erfahrungen etc. Für die Kommunikation bedeutet eine solche Konstellation in der Regel einen sprachlich reduzierten Aufwand, weil für die Verständigung auf den Handlungszusammenhang, die gemeinsame

Vorgeschichte und den daraus resultierenden Vorrat an geteiltem Wissen zurückgegriffen werden kann (vgl. Becker-Mrotzek 2003). Um Wissen auf Seiten der Kommunikationspartner aufrufen zu lassen oder sie zu bestimmten Aktivitäten zu veranlassen, reichen in solchen alltäglichen Situationen oft Andeutungen in Form einfacher Äußerungen.

Der alltäglichen kann prototypisch die institutionelle Kommunikation gegenübergestellt werden, die der Realisierung gesellschaftlicher Zwecke dient, wie sie in den großen Institutionssystemen der Verwaltung, der Justiz, des Gesundheitswesens oder der Wissensvermittlung niedergelegt sind. Hier agieren die Handelnden im Rahmen der Institutionen und unterliegen deren Regelungen; die Angehörigen der Institution handeln zudem als Professionelle, die über eine spezielle Ausbildung verfügen und von den Handlungsfolgen nicht persönlich betroffen sind. Insofern die Beteiligten im Rahmen institutioneller Kontexte miteinander agieren, verfügen sie in der Regel über keine gemeinsamen Vorerfahrungen und Wissensbestände (vgl. Herzmann & König 2016). Für die Kommunikation bedeutet dies einen deutlich erhöhten Aufwand, der durch den parallelen Einsatz mündlicher und schriftlicher Formen bewältigt wird. In den verschiedenen Institutionen haben sich hierfür je spezifische Diskurs- und Textformen herausgebildet, die sich entsprechend der jeweiligen Zwecke erheblich voneinander unterscheiden; so bildet in der Verwaltung oder Justiz etwa die *Akte* den Kern aller Bearbeitungsformen (vgl. Seibert 1981). Damit wird zugleich deutlich, dass es nicht die eine institutionelle Sprachvarietät geben kann, die alle diese Zwecke gleichermaßen erfüllt. Die unterschiedlichen institutionellen Zwecke erfordern je eigene Text- und Diskursformen, die zwar über Gemeinsamkeiten verfügen, sich aber dennoch zweckbezogen erheblich unterscheiden. Ihre Beschreibung und Analyse ist eine fortbestehende Aufgabe der Linguistik, wie sie etwa in der Text- und Gesprächslinguistik unternommen wird.

Die Institutionen der Wissensvermittlung, – neben den Schulen und Universitäten gehören hierzu sicherlich auch die Bibliotheken, Theater, Museen oder Kirchen – zeichnen sich dadurch aus, dass die Tradierung und Generierung von Wissen einen zentralen Zweck bilden. Und dieses Wissen ist überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, sprachlich gefasst, und zwar schriftlich, weil nur so eine Tradierung über Zeit und

Raum hinweg wortgetreu sichergestellt werden kann. Der analoge oder digitale Text steht in diesem Sinne prototypisch für die Speicherung von Wissen. Insofern handelt es sich bei den Institutionen der Wissensvermittlung um versprachlichte und schriftbasierte Institutionen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986), die dem Alltag in besonderer Weise gegenüberstehen.

Aus den hier nur angedeuteten Unterschieden der Kommunikationsformen greifen Koch und Oestereicher (1994) die Dimensionen *Konzept* und *Medium* heraus, um zwischen *konzeptioneller* und *medialer Mündlichkeit* bzw. *Schriftlichkeit* zu unterscheiden; sie unterscheiden die mediale Form in *gesprochen vs. geschrieben* und differenzieren konzeptionell in *Nähe und Distanz*. Cummins (2004) seinerseits nutzt die Dimensionen *Einbettung in einen Kontext* und die *kognitive Beanspruchung*, um zwischen *alltäglichen sprachlichen Handlungen* und *akademischen sprachlichen Handlungen* zu unterscheiden.

## 2 Dimensionen der Bildungssprache

Mit Blick auf die Schule wählen Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) leicht modifizierte Dimensionen, um den Sprachgebrauch zu unterteilen, nämlich die *Wissensstruktur* und *Kommunikationsorganisation*. Auf diese Weise entsteht eine Matrix mit vier Feldern, die vier typische Kommunikationsformen unterscheidet:

Abb. 1: Das Vierfelder-Schema des Sprachgebrauchs nach Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008: 6)

		<b>Thematische Orientierung: Welt des systematisierten Wissens</b>		
		3) Mündliche Verständigung über textbasiertes Weltwissen	4) Schriftliche Verständigung über textbasiertes Weltwissen	
<b>dialogisch organisiert</b>	1) Mündliche Kommunikation zur Verständigung im Hier und Jetzt			
	2) Schriftbezogene Kommunikation zur Verständigung über Abwesendes			<b>textuell durchformt</b>
		<b>Thematische Orientierung: Welt des Alltags</b>		

Die Matrix zeigt in beiden Dimensionen von unten nach oben bzw. von links nach rechts steigende Anforderungen: (1) Mündlich oder dialogisch organisierte Kommunikation über Sachverhalte des Alltags findet in einem gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum statt und dient der Verständigung im Hier-und-Jetzt; sie ist zudem häufig in praktische Zusammenhänge eingebettet; mündliche Kommunikation wird von allen Beteiligten gemeinsam hergestellt, die auf ein gemeinsam geteiltes Wissen zurückgreifen können; diese Bedingungen führen dazu, dass die Kommunikation in weiten Teilen vorentlastet ist, was zu ihrem Gelingen beiträgt. Für die unterschiedlichen kommunikativen Zwecke des Alltags steht eine Reihe verschiedener Diskursformen zur Verfügung, etwa das Grüßen, das Koordinieren und Instruieren von praktischen Tätigkeiten oder das Diskutieren potentiell strittiger Sachverhalte (Argumentieren). (2) Im zweiten Quadranten finden sich Kommunikationsformen, die nicht mehr ausschließlich der aktuellen Verständigung dienen, sondern sich auf Vergangenes, Zukünftiges oder sonstwie Abwesendes beziehen; dazu gehören das Erzählen selbsterlebter Geschichten, das Beschreiben abwesender Gegenstände oder das Erklären nicht-sichtbarer Zusammenhänge. Zu finden sind hier aber auch einfache textuelle Formen wie Bedienungsanweisungen für Alltagsgeräte, einfache Zeitungstexte, Grußkarten oder SMS. Gemeinsam ist den Kommunikationsformen in den Quadranten 1) und 2) der Bezug auf alltägliches Wissen. (3) Dagegen finden sich im dritten Quadranten solche Kommunikationsformen, die sich auf ein systematisiertes, in der Regel schriftlich dokumentiertes Wissen beziehen und damit die kognitiven Anforderungen deutlich erhöhen (vgl. Becker-Mrotzek 2009). Hier finden sich solche Diskursformen, in denen komplexe Sachverhalte unter Bezug auf externes Wissen beschrieben, erklärt oder auch argumentativ verhandelt werden. (4) Der vierte Quadrant schließlich ist durch seine durchgehende Textualität gekennzeichnet; hier wird über komplexe Sachverhalte ausschließlich schriftlich kommuniziert. Für die unterschiedlichen kommunikativen Zwecke haben sich je eigene Textformen herausgebildet, etwa die unterschiedlichen Fach- und Sachtextsorten (vgl. Adamzik 2013).

Damit liegt eine Heuristik vor, die die Besonderheiten der auf systematisiertes Wissen und Bildung bezogenen Kommunikationsformen, zusammenfassend eben als Bildungssprache bezeichnet, dadurch erfasst,

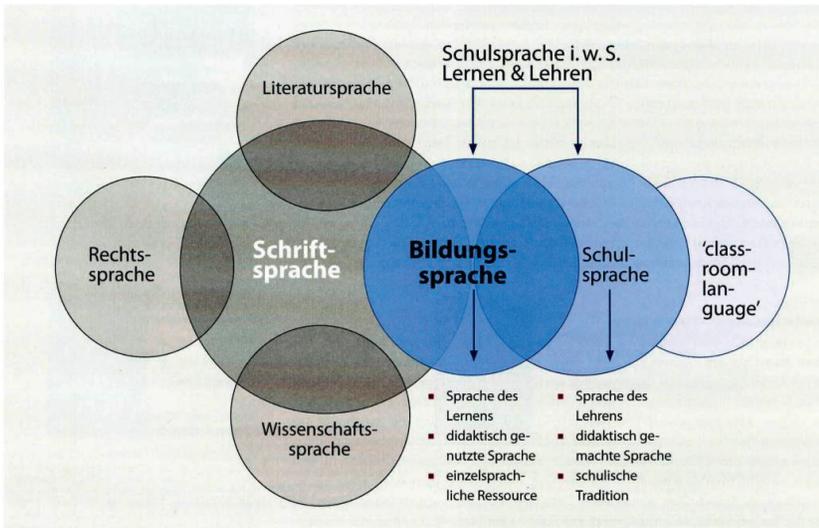
dass sie diese den alltäglichen Wissens- und Kommunikationsformen gegenüberstellt und so die Abstraktheit und Schriftbezogenheit systematischen Wissens in den Fokus rückt. Abstraktes, systematisches Wissen moderner Gesellschaften ist als Prozess wie als Produkt auf spezifische (bildungs-)sprachliche Formen angewiesen. Es wäre allerdings eine Überforderung des Begriffs, die Komplexität der gesamten Wissenskommunikation damit analytisch erschöpfend erfassen zu wollen. Denn zum einen sind die Übergänge zwischen den Quadranten fließend, weil es sich bei den Dimensionen nicht um dichotome, sondern um graduelle Konstrukte handelt. Zum anderen bedarf es aber auch innerhalb der einzelnen Quadranten einer Differenzierung der Text- und Diskursformen, die vor allem das Verhältnis von sprachlichen Mitteln und kommunikativen Funktionen betreffen. Konkret ist zu fragen, wie die unterschiedlichen kommunikativen Zwecke, i. e. einen Sachverhalt erklären, einen Begriff definieren, eine Kontroverse nachzeichnen, einen naturwissenschaftlichen Zusammenhang erklären, ein Experiment beschreiben, etwas interpretieren etc., in den typischen Text- und Diskursformen realisiert werden. Die Text- und Diskursformen unterscheiden sich in ihren spezifischen Ensembles von lexikalischen, syntaktischen und pragmatischen Mitteln.

Feilke (2012a) entwirft eine Systematik (vgl. Abb. 2), die die Bildungssprache in den Kontext weiterer, auf die Wissenskommunikation bezogenen sprachlichen Varietäten einordnet.

Eine verkürzte Lesart von Bildungssprache birgt die Gefahr, das komplexe Wechselverhältnis von sprachlichen Mitteln und kommunikativen Funktionen auf eine Beschreibung oder gar nur Benennung der sprachlichen Mittel zu reduzieren. Denn es sind nicht die einzelnen sprachlichen Mittel an sich, etwa Präpositionalkonstruktionen, Hypotaxe, Nominalisierungen oder komplexe Attribute, die Bildungssprache ausmachen. Die besondere Leistungsfähigkeit der Bildungssprache liegt darin, für die unterschiedlichen kommunikativen und epistemischen Zwecke – etwas Absentes beschreiben, nicht sichtbare Prozesse erklären, kausale, finale oder temporale Zusammenhänge explizieren etc. – jeweils ein spezifisches Ensemble an sprachlichen Mittel, von der Lexik über die Morphologie bis hin zur Syntax und Pragmatik, bereitzustellen. Die besondere Herausforderung und Schwierigkeit der Bildungssprache

ergibt sich erst aus ihrer je spezifischen Funktionalität für kommunikative und epistemische Ziele. Die Fähigkeit, für gegebene Ziele aus der Vielfalt möglicher sprachlicher Mittel die je passenden auszuwählen (= mündliche und schriftliche Sprachproduktion) bzw. aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen die passende Bedeutung zu ermitteln (= Sprachrezeption) macht bildungssprachliche Kompetenz aus.

Abb. 2: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012a: 6)



Aus der Tatsache, dass mehrsprachige oder auch sprachschwache Schülerinnen und Schüler mit dem Verstehen bildungssprachlicher Texte Schwierigkeiten haben, wie es die Untersuchungen von Uessler, Runge und Redder (2013) sowie Berendes, Dragon, Weinert, Heppt und Stanat (2013) empirisch zeigen konnten, darf nicht in einem Kurzschluss gefolgert werden, dass mit einer einfachen Vermittlung dieser Mittel nach dem Muster des Vokabellernens das Problem zu beheben wäre. Denn die unverstandene Verwendung typischer bildungssprachlicher Mittel trägt nur wenig zur Erklärung der Verstehensprobleme bei; diese scheinen anderer Natur zu sein. Zudem geriete so das Verhältnis von sprachlichen Mitteln und kommunikativen bzw. epistemischen Zwecken aus dem Blick. Aus einer didaktischen Perspektive ist stattdessen zu fragen, wie bildungssprachliche Kompetenzen entwickelt werden

können, so dass die Lerner am Ende über diese Mittel in einer Weise verfügen können, dass sie sie ihrem Zweck entsprechend produktiv und rezeptiv, mündlich und schriftlich nutzen können.

### 3 Sprachbildung und Sprachförderung

Die Frage nach den Möglichkeiten der sprachlichen Bildung ist verbunden mit einem deutlichen Perspektivwechsel: Es geht nun nicht mehr um ein linguistisches Konstrukt, sondern um Fähigkeiten von Individuen bzw. um sprachliche Kompetenzen, also um Eigenschaften von Menschen. In der BiSS-Expertise findet sich folgende definitorische Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung:

**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

**Sprachförderung** bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtet oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet **Sprachförderung** in Abgrenzung zur **Lese- und Schreibförderung** die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

**Sprachtherapie** wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind

Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen)“  
(Schneider et al. 2012, S. 23).

Am Beispiel des Lesens und Schreibens soll abschließend knapp skizziert werden, dass die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten mehr umfassen muss als die Vermittlung der Bildungssprache. Die Aneignung der Bildungssprache erfolgt – außer in entsprechenden Diskursformen – auch durch das eigenständige Lesen und Schreiben von gehaltvollen Texten. Wir wissen aber aus den aktuellen Bildungsstudien wie der Grundschulstudie IGLU (Hußmann et al. 2017) oder den IQB-Bildungstrends (Stanat et al. 2017), dass bis zu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen und dem Schreiben haben. Das Rezipieren und Produzieren bildungssprachlicher Texte verlangt neben dem Beherrschen der Bildungssprache zwei Teilfähigkeiten, die sich nur mittelbar auf die Bildungssprache beziehen. Gemeint sind die Fähigkeit zum flüssigen Lesen und Schreiben sowie das Nutzen von Lese- und Schreibstrategien. Mangelnde Lese- und Schreibflüssigkeit belasten das Arbeitsgedächtnis, weil die Verarbeitung kleinster sprachlicher Einheiten – Buchstaben, Silben, Wörter – nicht automatisiert ist, sondern sukzessive erfolgt. Dadurch fehlt es an Verarbeitungskapazität für hierarchiehöhere Prozesse wie das Bilden von Propositionen. Auf diese Weise kann beispielsweise ein zu lesender Text seine (sprach-)bildende Wirkung nicht entfalten. An dieser Stelle sind gezielte Förderprogramme zur Verbesserung der Lese- und Schreibflüssigkeit sinnvoll und notwendig. Solche Förderprogramme rücken gerade nicht die Bildungssprache in den Fokus, sondern die Automatisierung der basalen Lese- und Schreibprozesse, oft mittels sehr einfachen Sprachmaterials.

Ähnliches gilt für Lese- und Schreibstrategien. Wenn Lerner mit der Komplexität des Lesens und Schreibens gehaltvoller Texte überfordert sind, dann mangelt es ihnen oft an den entsprechenden Strategien. Strategien sind bewährte Bündel unterschiedlicher Handlungsformen zur Bewältigung wiederkehrender Aufgaben, die in diesem Fall Lese- und Schreibprozesse steuern. Auch Lese- und Schreibstrategien lassen sich durch geeignete Maßnahmen gezielt fördern, etwa durch das sog. Modelling, bei dem die Lehrperson seine Gedanken und Überlegungen

beim Verstehen und Schreiben eines Textes laut ausspricht, so dass die Lernenden sie dabei beobachten können (vgl. Sturm 2017). Auch bei diesen Maßnahmen geht es nicht um die Vermittlung der Bildungssprache, sondern um die Förderung der notwendigen sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen.

Damit sollte verdeutlicht werden, dass sich die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen nicht auf die Vermittlung der Bildungssprache – vergleichbar dem Vokabellernen beim Fremdspracherwerb – reduzieren lässt (auch wenn Wortschatzarbeit ein zentraler Bestandteil ist), sondern weitere Fähigkeitsaspekte wie Flüssigkeit und Strategiewissen berücksichtigen muss. Der Erwerb der Bildungssprache ist kein linearer Aneignungsprozess linguistischer Strukturen – vergleichbar dem Vokabellernen in den Fremdsprachen –, sondern die Befähigung zur selbständigen und automatisierten Nutzung einer sprachlichen Varietät, die auf die Kommunikation über abstrakte, abwesende und komplexe Sachverhalte ausgerichtet ist. Das verlangt neben dem Beherrschen schriftsprachlicher Kompetenzen des Lesens und Schreibens auch solche mündlichen Diskursformen, die über die aktuelle Situation hinausreichen.

## 4 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2013): Sachtexte in textlinguistischer Perspektive. In: *Der Deutschunterricht* 6/13: S. 9-18
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Gute Schreibaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler. In: Inci Dirim, Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 3/14*, Wien: Praesens. S. 67-84
- Becker-Mrotzek, Michael (2003): Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Neue Medien. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch. 1. Teilband*. Paderborn: Schoeningh (UTB). S. 69-89
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 3). S. 66-83
- Berendes, Karin, Dragon, Nina, Weinert, Sabine, Heppt, Birgit und Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder und

- Sabine Weinert (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 17-41
- Cummins, Jim (2004): BICS and CALP. In: Michael Byram (Hrsg.): Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning. London/New York: Routledge. S. 76-79
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/1: S. 3-24
- Ehlich, Konrad und Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233: S. 4-13
- Herzmann, Petra und König, Johannes (2016) Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C. und Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: H. Günther und O. Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. (2 Bd.). Berlin: de Gruyter. S. 587-604
- Portmann-Tselikas, Paul und Schmölder-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39: S. 6-16
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Heinz Reich und Wolfgang Weiße (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. (= Bildung in Umbruchgesellschaften 12.) Münster/New York: Waxmann. S. 37-60
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A functional linguistic perspective. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Schneider, Wolfgang, Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Hasselhorn, Marcus, Kammermeyer, Gisela, Rauschenbach, Thomas, Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Joachim, Rothweiler, Monika und Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf) [11.12.2014]
- Seibert, Thomas-Michael (1981): Aktenanalysen. Zur Schriftform juristischer Deutungen. Tübingen: Narr
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Rjosk, Camilla, Weirich, Sebastian und Haag, Nicole (Hrsg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann
- Sturm, Afra (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Thorsten Steinhoff (Hgg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 267-281
- Uessler, Stella, Runge, Anna und Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 42-67



# Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und das Paradies – Bemerkungen zur Lutherbibel

---

HARTMUT GÜNTHER

## I Paradiesische Zustände

In der biblischen Schöpfungsgeschichte wird die Welt durch performative Sprechakte geschaffen: „Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht. ... Und Gott sprach: Es werden Lichter an der Feste des Himmels, die da scheiden Tag und Nacht.“ (1. Mose 1, 3 ff., zitiert nach der revidierten Lutherübersetzung 2017). Bezugnehmend auf diese Stelle spricht Luther in seiner Abhandlung „Vom Abendmahl Christi“ von einem „Machtwort“ Gottes: „Als Sonn und Mond dastund, da er sprach (1. Mose 1, 16): Es sei Sonn und Mond, und war kein Lügenwort:

so ist sein Wort freilich nicht ein Nachwort, sondern ein Machtwort, das da schafft, was es lautet.“<sup>1</sup>

Im nächsten Kapitel lesen wir:

Und Gott der Herr pflanzte einen Garten in Eden gegen Osten hin und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte. Und Gott der Herr ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume, verlockend anzusehen und gut zu essen, und den Baum des Lebens mitten im Garten und den Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen (1. Mose 2, 8 f.).

Dieser Garten Eden wird schon in der Septuaginta des 2. vorchristlichen Jahrhunderts *paradeisos* „Lustgarten“ genannt. Gott setzt die von ihm geschaffenen Menschen Adam und Eva in dieses Paradies. Er spricht mit ihnen und sie verstehen seine Sprache: „Und Gott der HERR rief Adam und sprach zu ihm: Wo bist du? Und er sprach: Ich hörte dich im Garten und fürchtete mich; denn ich bin nackt, darum versteckte ich mich.“ Dass der Mensch Gottes Sprache versteht und spricht und *vice versa* scheint selbstverständlich.

Die Sprache als solche wird erst im elften Kapitel thematisiert, wenn die Geschichte des Turmbaus zu Babel erzählt wird:

Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache. ... Und sie sprachen untereinander: ... Wohlauf, lasst uns eine Stadt und einen Turm bauen, dessen Spitze bis an den Himmel reiche, dass wir uns einen Namen machen; denn wir werden sonst zerstreut über die ganze Erde. Da fuhr der HERR hernieder, dass er sähe die Stadt und den Turm, die die Menschenkinder bauten. Und der HERR sprach: Siehe, es ist einerlei Volk und einerlei Sprache unter ihnen allen und dies ist der Anfang ihres Tuns; nun wird ihnen nichts mehr verwehrt werden können von allem, was sie sich vorgenommen haben zu tun. Wohlauf, lasst uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, dass keiner des andern Sprache verstehe! So zerstreute sie der HERR von dort über die ganze Erde, dass sie aufhören mussten, die Stadt zu bauen (1. Mose 11, 1-8).<sup>2</sup>

Nach der Vertreibung aus dem einsprachigen Paradies hebt Gott in

---

1 Alle Lutherzitate nach Aland (1991).

2 Man muss das natürlich *cum grano salis* verstehen, ist doch schon wenige Verse vorher zu lesen „Das sind die Söhne Sems nach ihren Geschlechtern, Sprachen, Ländern und Völkern“ (1. Mose 10, 31). Die komplexe Überlieferungsgeschichte der Genesis kann hier natürlich nicht thematisiert werden.

gleicher Absicht auch die Einsprachigkeit der Welt auf; das „richtet sich in erster Linie gegen menschliche Allmacht, die als unmittelbare Fortsetzung der erkenntnisgenerierenden Ursünde in Erscheinung tritt“ (Eisenberg 2017: 96) – eine Macht, die den Möglichkeiten Gottes in seinen performativen Sprechakten entspräche.

Eine zentrale Bibelstelle zur Sprache ist die Pfingstgeschichte (Apostelgeschichte 2, 1-13):

Und als der Pfingsttag gekommen war, ... geschah plötzlich ein Brausen vom Himmel wie von einem gewaltigen Sturm und erfüllte das ganze Haus, in dem sie saßen. Und es erschienen ihnen Zungen, zerteilt und wie von Feuer, und setzten sich auf einen jeden von ihnen, und sie wurden alle erfüllt von dem Heiligen Geist und fingen an zu predigen in andern Sprachen, wie der Geist ihnen zu reden eingab. ... Als nun dieses Brausen geschah, kam die Menge zusammen und wurde verstört, denn ein jeder hörte sie in seiner eigenen Sprache reden. Sie entsetzten sich aber, verwunderten sich und sprachen: Siehe, sind nicht diese alle, die da reden, Galiläer? ... Wir hören sie in unsern Sprachen die großen Taten Gottes verkünden.

Die Vielsprachigkeit der Zuhörer wird durch die Ausgießung des Heiligen Geistes für diesen Moment aufgehoben, die Apostel fungieren quasi als Dolmetscher der paradiesischen Sprache, denn es kommt auf das Verstehen von Gottes Botschaft an, was freilich die Zuhörer nicht unbedingt positiv werten: „Sie entsetzten sich aber alle und waren ratlos und sprachen einer zu dem andern: Was will das werden? Andere aber hatten ihren Spott und sprachen: Sie sind voll süßen Weins.“

Wenn, nach der Vorstellung vieler Religionen, das Paradies der Ort ist, wohin der rechtschaffene Mensch nach seinem Tode zurückkehrt, so wird er dort wieder nur die eine Sprache sprechen, die des Paradieses, und jeder wird den anderen und auch Gott verstehen – Einsprachigkeit als paradiesischer Zustand gegenüber der verwirrenden und lästigen Vielsprachigkeit der Erde.

## 2 Luthers Sprachen

Martin Luther war die Mehrsprachigkeit der Welt bewusst. 1483 in Eisleben geboren besuchte er ab 1490 die Lateinschule im nahen Mansfeld, später in Magdeburg und Eisenach.<sup>3</sup> 1501 schickte ihn sein Vater zum Jurastudium nach Erfurt. 1505 brach er das Studium ab und trat in das dortige Augustinerkloster ein, wurde 1507 zum Priester geweiht und begann im gleichen Jahr nach dem Wunsch des Ordens ein Theologiestudium, das er 1512 mit dem Doktorat abschloss. Sein Orden berief ihn direkt danach als Professor für Bibelstudien an die junge Universität Wittenberg. Die Sprache der Schule, des Klosters und der Universität war Latein; dort Deutsch zu reden oder gar zu schreiben war verpönt, teilweise unter Strafe gestellt. Luthers Leben spielte sich also seit seinem 7. Lebensjahr vorwiegend in einem lateinsprachigen Umfeld ab; er beherrschte das Lateinische mündlich und schriftlich wie seine Muttersprache. Das wird in seinen, freilich nur von Ohrenzeugen aufgeschriebenen Tischreden deutlich, aber auch in seinen Briefen, die systematisches *code switching* zeigen (vgl. Schmid 2017): Luther war zweisprachig. Dazu konnte er das Altgriechische fließend lesen, das schriftliche Hebräische beherrschte er leidlich. So kann es auch kaum überraschen, dass Luther seine ersten deutschen Texte erst im Alter von 34 Jahren schrieb.

1514 wurde Luther auch zum Prediger an der Stadtkirche in Wittenberg ernannt. Die Predigt war der einzige deutschsprachige Teil des ansonsten rein lateinischen Gottesdienstes. Die als Nachschriften erhaltenen Predigten Luthers weisen ihn als einen gewaltigen Prediger aus. Die Menschen ansprechen, das wusste er, konnte man nur in ihrer Muttersprache. Zwar waren die die Reformationsbewegung auslösenden 95 Thesen von 1517 lateinisch verfasst, weil sie zunächst nur für den universitären und kirchlichen Diskurs bestimmt waren, aber schon zwei der großen Reformationsschriften der Jahre 1518-1520 sind auf Deutsch geschrieben (An den christlichen Adel deutscher Nation, Von der Freiheit

---

<sup>3</sup> Für knappe biographische Hinweise zu Luther mit Akzent auf Sprache vgl. Günther (2017a). Die mit weitem Abstand beste Lutherbiographie ist Roper (2016), in der allerdings auf seine sprachliche Leistung nur wenig eingegangen wird.

eines Christenmenschen). Da für Luther die Bibel die einzig verlässliche Quelle des Glaubens war, lag der Gedanke nahe, sie ins Deutsche zu übersetzen. Das Neue Testament übersetzte er während seines Exils auf der Wartburg in nur 11 Wochen ins Deutsche, dabei zog er auch den von Erasmus herausgegebenen griechischen Urtext heran. Er überarbeitete seine Übersetzung nach der Rückkehr mit seinem Kollegen und Freund, dem Graecisten Philipp Melancthon, 5 Wochen lang, ehe sie in Druck ging und am 22. September 1522 erschien. Diese erste Auflage (3000 oder 5000 Exemplare) war binnen einer Woche vergriffen, die nächste, schon revidierte Auflage erschien im Dezember. Bereits im Frühjahr wurde Luthers Evangeliumsübersetzung vielfach nachgedruckt; bis zu Luthers Tod 1546 sind mindestens 600.000 Exemplare gedruckt worden.

Für diesen Erfolg sind viele Gründe angeführt worden. Dazu gehören:

- Die sprachgeographische Situation: Luther wuchs im Grenzgebiet zweier Sprachen auf, dem Niederdeutschen und dem Hochdeutschen, und er bediente sich bei seiner hochdeutschen Übersetzung in Wortschatz und Syntax (sparsam) auch des Niederdeutschen. Seine Übersetzung war deshalb in den meisten deutschsprachigen Gebieten lesbar; bisweilen half ein Glossar der für oberdeutsche Ohren unbekanntem Wörter (schon im ersten Nachdruck des Neuen Testaments durch Petri 1523).
- Die politische Situation: Luthers Thesenanschlag und die darauf folgende öffentliche Auseinandersetzung mit dem Papsttum war Tagesgespräch. Wenn der Mann, den der Papst mit dem Kirchenbann belegt hatte, nun den zentralen Text der Christenheit übersetzte, musste man das einfach lesen oder sich vorlesen lassen.
- Die medientechnische Situation: Der Buchdruck ermöglichte die Vervielfältigung von Schriften und ihre Verbreitung, Luther bediente sich dieses Mittels früher und gekonnter als seine Widersacher. Seine Schriften (für die er selbst nie ein Honorar forderte) machten viele Drucker reich, trieben einige in den Konkurs. Kaum verließ eine seiner Schriften die Druckerei, wurde sie nachgedruckt. Dies gilt auch für Luthers Bibelübersetzung.

Ich möchte den Blick auf eine Besonderheit der medialen Situation

seiner Zeit richten. Luther hat in seinem ganzen Leben nur ein Ziel gehabt: Den Glauben an die erlösende Gnade Gottes durch seinen Sohn Jesus Christus allen Menschen beizubringen. Seine Ausfälle gegen alle Gegner bis hin zu den wahrhaft unerträglich antijüdischen Pamphleten entstehen aus diesem Fanatismus (vgl. Lobenstein-Reichmann 2017). Der Prediger Luther aber weiß, dass er die Herzen seiner Zuhörer nur erreicht, wenn er zu ihnen in ihrer Sprache spricht. Und wie er predigt – mündlich! – so übersetzt er auch.

Denn man muss nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, wie man deutsch reden soll, wie diese Esel (= seine Kritiker, hg) tun; sondern man muss die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse, den einfachen Mann auf dem Markt danach fragen, und denselben auf das Maul sehen, wie sie reden, und danach übersetzen, so verstehen sie es denn, und merken, dass man deutsch mit ihnen redet“ (Sendbrief vom Dolmetschen 1530).

Es ist dies übrigens eine der ganz wenigen Stellen, in denen Luther von „übersetzen“ spricht – in der Regel spricht er von Dolmetschen, und das ist eine mündliche Angelegenheit.

Denn für Luther, und das ist der entscheidende Punkt, gibt es zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprache noch keinen Unterschied: Er schreibt, wie er spricht, wenn er predigt. Predigen aber muss er als Stadtprediger zu allen Gläubigen: Patriziern und Professoren, Studenten und Handwerkern, Bauern und Marktfrauen, vor allem: zu Frauen. Und wenn er den Menschen auf der Straße und dem Markt auf das Maul sieht, dann nicht, um wie sie zu sprechen und zu schreiben, sondern um so zu sprechen und zu schreiben, dass sie ihn verstehen.

### **3      Luthers Übersetzungspraxis**

Übersetzen ist ein komplexer Vorgang. Die naive Vorstellung ist, dass es einen Text in Sprache A gibt und dass durch die Übersetzung dann derselbe Text in Sprache B vorliegt. Schon seit der Antike und auch in Luthers Zeit wurde aber das praktische Problem erkannt, dass sich Texte nicht Wort für Wort übersetzen lassen, weil sie dann meist unverständlich sind:

Also wenn Christus spricht: *Ex abundantia cordis os loquitur*. Wenn ich den Eseln soll folgen, die werden mir die Buchstaben vorlegen, und so dolmetschen: Aus dem Überfluss des Herzens redet der Mund. Sage mir, ist das deutsch geredet? Welcher deutscher versteht solches? Was ist Überfluss des Herzens für ein Ding? Das kann kein Deutscher sagen, er wollte denn sagen, dass einer allzu ein großes Herz habe oder zu viel Herz habe, wiewohl das auch noch nicht recht ist: denn Überfluss des Herzens ist kein Deutsch, so wenig, wie das deutsch ist: Überfluss des Hauses, Überfluss des Kachelofens, Überfluss der Bank, sondern so redet die Mutter im Haus und der gemeine Mann: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über, das heißt gut deutsch geredet, des ich mich beflissen und leider nicht allwege erreicht noch getroffen habe. Denn die lateinischen Buchstaben hindern über die Massen, sehr gut deutsch zu reden. (Sendbrief vom Dolmetschen 1530).

Die Streitfrage war, ob man die Form der Ausgangssprache (z. B. die Reihenfolge der Wörter) genau wiedergeben müsse, oder ob man nur den Sinn der Vorlage erfassen müsse. Luther ist hier eindeutig: „Wie denn alle Schulmeister lehren: daß nicht der Sinn den Worten, sondern die Worte dem Sinn dienen und folgen sollen.“ (ebd.). Aber er sagte andererseits auch: „Doch hab ich wiederum die Buchstaben nicht allzu frei fahren lassen, ... ich habe eher der deutschen Sprache abbrechen wollen, denn von dem Wort weichen. Ah es ist Dolmetschen ja nicht eines Jeglichen Kunst.“ (Summarien über die Psalmen 1533).

Neuere Übersetzungstheorien (vgl. als Überblick Stolze 1994) gehen über den Gegensatz von frei vs. wörtlich hinweg. Sie betonen, dass nicht nur die Besonderheiten der zwei Sprachen eine Rolle spielen, sondern auch die Funktion der Texte, der Autor und der Leser, schließlich der Übersetzer selbst, der seinerseits Leser und Schreiber ist. Eine Übersetzung ist deshalb grundsätzlich zweckorientiert: Der einen kommt es darauf an, möglichst genau die (Wörter der) Ausgangssprache wiederzugeben, der anderen, die Botschaft des Ausgangstextes zum Ausdruck zu bringen, wieder einer anderen (z. B. bei Lyrik), die Stimmung der Vorgabe zu treffen, usw. Für Luthers Bibelübersetzung gilt im Sinne des oben Gesagten, dass er nicht vom fremdsprachlichen Text ausging, sondern vom Zieltext: Er wollte, dass Leserinnen und Hörer das verstanden, was er aus dem fremdsprachlichen Text ins Deutsche übertrug, und orientierte sich deshalb nicht am Wortlaut der fremden Sprache, sondern an der Sprache des Adressaten. Dabei war es für Luther, der weite Teile des lateinischen Neuen Testaments auswendig konnte,

selbstverständlich, dass seine Kenntnis des Bibeltextes und die daraus abgeleitete Theologie die richtige war, die es für den Leser oder die Hörerin zu verstehen galt. Sein Bibeltext bietet *seine* Lesart der Vorlage, wie dies etwa in der Auseinandersetzung um das Wort *allein* im Römerbrief (3, 28) zum Ausdruck kommt (vgl. Günther 2017a: 32 f. zum Sendbrief vom Dolmetschen).

Zusammengefasst: Für Luther gab es weder einen Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache noch zwischen (dem Sinn) der Übersetzungsvorlage und der Übersetzung. Wie Jakob (2017) zeigt, ist ihm die Sprache nur das unverzichtbare Vehikel zur Verkündigung; seine Äußerungen, die man als sprachtheoretisch ansehen könnte, sind allein diesem Ziel untergeordnet. „Ich habe nichts gemacht. Ich habe das Wort handeln lassen“<sup>4</sup> sagt er auf die Frage, ob er denn die Reformation und ihre Folgen gewollt habe. Er ist überzeugt davon, dass seine Übersetzung „das Wort“, d. h. Gottes Wort, genau so wiedergibt wie die Vorlage.

## 4 Luthers Bibelübersetzung bis heute

Luther hat bis zu seinem Tod am Text seiner Bibelübersetzung gearbeitet – es war ihm klar, dass er oft noch nicht den Ton getroffen hatte, der den Text allen verständlich machte. Auch nach der Bibelausgabe von 1545 schienen ihm Revisionen notwendig, die sein Sekretär Rörer notierte. Als dieser sie aber im nächsten Druck berücksichtigen wollte, erhob sich ein Sturm der Entrüstung. Der Bibeldruck von 1545 („Bibelausgabe letzter Hand“) blieb sakrosankt und erlangte in der evangelischen Kirche alsbald den gleichen Status wie die Vulgata in der katholischen. Die Wirkung dieses Textes auf die deutsche Sprachgeschichte kann kaum unterschätzt werden. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Luther ja keineswegs eine neue Sprache schaffte, sondern die vorliegende Sprache schriftlich machte, dies freilich mit unglaublicher Meisterschaft (vgl. Besch 2014).

Es ist nicht ohne Paradoxie, dass die Lutherbibel dann 500 Jahre lang

---

4 Zitiert nach der Werkausgabe WA 10 III 19.

(und das wird wohl auch noch länger so bleiben) mehr oder weniger unverändert bleiben sollte. Änderungen in den Drucken betrafen allein die Orthographie und Flexion, ganz selten auch einzelne Wörter oder syntaktische Fügungen. Schon 150 Jahre nach Luthers Tod beklagen viele Geistliche die Unverständlichkeit vieler Passagen. Die Fortschritte der Philologie im 19. Jahrhundert gegenüber Luthers Zeit führten zu einigen Neuübersetzungen, z. B. die sog. Elberfelder Bibel (zuerst 1858) oder eine Übersetzung für katholische Leser durch Joseph Franz von Allioli (erschieden 1830-1836). Diese Texte haben aber nur eine begrenzte Leserschaft erreicht. Der Ruf nach Überarbeitung der Lutherbibel auch im Hinblick auf Verständlichkeit für den zeitgenössischen Leser wurde im 19. Jahrhundert so stark, dass die evangelische Kirche Kommissionen einsetzte – aber diese beschränkten sich darauf, meist nur aus einzelnen Wörtern oder Satzteilen bestehende Unterschiede verschiedener Bibeldrucke zu vereinheitlichen sowie Flexion und Orthographie dem Zeitgebrauch anzupassen. Die meisten Veränderungen gab es durch die Anpassung des Textes von 1912 an die Orthographiereform von 1901. Die offiziellen Bibeldrucke trugen dazu auf dem Titelblatt den Hinweis „Durchgesehen nach dem von der Deutschen evangelischen Kirchenkonferenz genehmigten Text“ (vgl. zur Revisionsgeschichte Wolf 2017). Insbesondere den Bibelgesellschaften genügte diese Revision nicht, gefordert wurde eine dem heutigen Sprachgebrauch angepasste Bibel. Der Prozess zog sich durch Krieg und Nachkriegszeit lange hin, bis schließlich 1975 eine neue Revisionsbibel erschien. Sie rief in der Öffentlichkeit einen Sturm der Entrüstung hervor. Die Vorstellung, dass Luther wie einst Hieronymus nicht selbst die Bibel aus eigener Kraft übersetzt habe, sondern dass der Heilige Geist seine Feder geführt habe (was wohl auch Luther selbst in gewisser Weise so sah), schien im säkulären 20. Jahrhundert noch durchaus lebendig, auch wenn sie etwa in der berühmten Polemik, die Walter Jens 19765 in der Wochenzeitschrift DIE ZEIT (17.12. 1976) publizierte, hinter sprachlichen Argumentationen versteckt bleibt. Aufgrund der Proteste wurde diese Revisionsbibel schon 1984 durch eine neue ersetzt, die näher an Luther war. Die Jubiläumsausgabe zum Reformationsjahr geht diesen Schritt dezidiert weiter – es ist nicht mehr „Die Bibel“, sondern „Die Bibel Martin Luthers“ (so Käßmann & Rösel 2016, vgl. Günther 2017b).

Die Behauptung dabei ist, dass Luthers Deutsch für jeden auch heute noch unmittelbar verständlich sei – als ein Beispiel unter Hunderten Pogarell (2017: 117) zur Genesis (1. Mose 1, 27f.):

Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht. Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau. Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über alles Getier, das auf Erden kriecht.

Pogarell zitiert die Stelle auch orthographisch nach Luther 1545 und bemerkt: „Was ist das für eine wunderbare Sprache! Und sie ist – trotz ihres stolzen Alters – modern. Auf eine Übersetzung können wir verzichten. Wir sehen hier unsere aktuelle Sprache nahezu vollständig ausgebildet.“ Solches war im Reformationsjahr vielerorts zu lesen. Der Wunsch nach der Einsprachigkeit überdeckt auch hier die tatsächlichen Verhältnisse: Weil das Deutsch ist und ich es verstehe, muss das jeder andere Deutsch Sprechende auch verstehen.

Ich ließ einen nicht unbedingt sprachunbegabten Tertianer die Stelle lesen und bat ihn, mir zu sagen, was hier geschrieben steht. Die Probleme begannen mit dem Präteritum *schuf*, es war ihm auch nicht recht klar, was *mehret euch*, *Gewürm* und *Getier* hier meinen, und dass Gott den Menschen ihm zum Bilde schuf – was das heißen soll (jenseits aller theologischen Bedeutung) schon gar. Und diese Sprache nennt Pogarell (und er ist wirklich nur einer unter ganz vielen) „modern“. Wohl gemerkt: Ich verstehe sie wohl und liebe sie – aber ist das ein Grund zu meinen, auch andere, vor allem Kinder, müssten sie lernen, um ihren Inhalt verstehen und sie dann (vielleicht) lieben zu können?

Denn Luthers Grund, warum er das Evangelium ins Deutsche übersetzte, war einfach: Jeder sollte sie selbst lesen (oder sich vorlesen lassen) und verstehen können. Eben das gilt für das Deutsch der Revisionsbibel nicht. Augst (2018) hat das deutlich gezeigt: Selbst Germanistikstudenten, die mit dieser Sprache nicht vertraut sind, haben schon bei narrativen Passagen deutliche Probleme – diese Bibel kann der, der ihrer Sprache nicht mächtig ist, kaum verstehen.

Die verschiedenen Varietäten der modernen deutschen Sprache, insbesondere der Kontrast von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, machen es notwendig, eine Basis für das Verständnis solcher Texte zu finden. Manchmal möchte man meinen, dass es in unserer Gesellschaft tatsächlich eine Multiglossie gibt, die vor allem die schriftliche gegenüber der mündlichen Dimension betrifft, und wahrscheinlich ist das nicht einmal ganz verkehrt. Aber der Anspruch der Sprachwahrer, aber auch der Schule und in diesem Beispiel auch der Kirche ist es, dass eine der verschiedenen Sprachen (oder Varietäten) unbedingten Vorrang haben muss. Mir, der ich Luthers Deutsch und die deutsche Literatur liebe, scheint dieses Einsprachigkeitsdogma – und genau das ist es! – extrem wirklichkeitsfremd.

Was den Bibeltext angeht, so habe ich in Günther (2017a) vorgeschlagen, quasi einsprachige Bilinguen herauszugeben, d. h. Texte, die in einer Spalte das luthersche Original bieten, in der anderen eine zeitgemäße Version. Allerdings bedürfte es dazu tatsächlich sprachlich kompetenter Übersetzer. In Knott, Brovot und Blumenbach (2015) haben sich u. a. Übersetzer damit befasst. In diesem Band schreiben auch Autoren. Gerade sie, die wissen, was der „gemein man“ und natürlich auch die normale deutsche Frau sprachlich verarbeiten kann, wären in einer solchen Übersetzungskommission gefordert, die dann auch Vorbild für andere große Texte des Deutschen der Vergangenheit sein könnte.

## **5 Nachwort zum einsprachigen Paradies**

Nach der Erschaffung von Welt, Natur und Mensch und nachdem der Herr ausgiebig geruht hatte, sollte den Menschen aus den verschiedenen Völkern und Stämmen eine Sprache gegeben werden. Gott griff in ein Füllhorn und holte nacheinander Sprachen hervor, die er den Vertretern der Völker und Stämme übergab: Den Engländern das Englische, den Franzosen das Französische, den Spaniern das Spanische usw. Nun kamen die Deutschen dran: Die Bayern erhielten das Bayerische, die Schwaben das Schwäbische, die Sachsen das Sächsische, die Norddeutschen das Norddeutsche usw. – jede deutsche Volksgruppe hatte ihre Sprache bekommen. Nur einer stand noch da, der Kölner – ohne

Sprache. Der liebe Gott war irritiert, er hatte keine Sprache mehr übrig, aber er hatte einen Einfall und sagte: „Et deht mer leid, ich han kein Sproch mih em Hoon ... do möht ehr spreche wie ich ... un dat nenne mer dann Kölsch!“ (mitgeteilt von Jürgen Bennack).

Die Pointe, dass also im Paradies Kölsch gesprochen wird, hat einen Haken (oder im Kontext dieses Beitrags eine weitere Pointe): Diese Geschichte kenne ich seit langem aus drei deutschen Dialekten und einer fremden Sprache.

## 6 Literatur

- Aland, Kurt (1991): Luther Deutsch. Die Werke Martin Luther in neuer Auswahl für die Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Augst, Gerhard (2018): „Das Wort sie sollen lassen stan“? Die Revisionen der Lutherbibel im Spannungsfeld von Sprachwandel und Sprachkunstwerk. *Der Deutschunterricht* 70/2: S. 70-81
- Besch, Werner (2014): Luther und die deutsche Sprache. 500 Jahre deutscher Sprachgeschichte im Lichte der neueren Forschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Günther, Hartmut (2017a): Mit Feuereifer und Herzenslust. Wie Luther unsere Sprache prägte. Berlin: Dudenverlag
- Günther, Hartmut (2017b): Aber Luther hätte es missfallen - Zur Revision der Lutherbibel (2017). *Sprachreport* 33/4: S. 12-18
- Jakob, Karlheinz (2017): Sprachwissen und Spracheinschätzungen bei Martin Luther. In: Norbert Richard Wolf (Hrsg.) (2017): Martin Luther und die deutsche Sprache – damals und heute. Heidelberg: Winter. S. 15-37
- Jens, Walter (1976): Mord an Luther – Das neue Testament in revidierter Fassung. In: *Die ZEIT* 52
- Knott, Marie-Luise; Brovot, Thomas und Blumenbach, Ulrich (2015): Denn wir haben Deutsch – Luthers Sprache aus dem Geist der Übersetzung. Berlin: Matthes & Seitz
- Lobenstein-Reichmann, Anja (2017): „Wer Christum nicht erkennen will, den las man faren“. Luthers Antijudaismus. In: Norbert Richard Wolf (Hrsg.) (2017): Martin Luther und die deutsche Sprache – damals und heute. Heidelberg: Winter. S. 147-165
- Pogarell, Reiner (2017): Die Vorstellung einer neuen Kultursprache “Biblia. Das ist: Die ganzte Heilige Schrifft in Deutsch. In: Max Behland, Walter Krämer und Reiner Pogarell (Hrsg.): *Edelsteine. 121 Sternstunden deutscher Sprache vom Nibelungenlied bis Einstein, von Mozart bis Lorient*. Paderborn: IFB Verlag
- Roper, Lyndal (2016): Martin Luther – renegade and prophet. London: Vintage
- Schmid, Hans Ulrich (2017): Allt, kaldt, ungestalt (ut dicitur) – Sprachwechsel in Luthers Briefen. In: Norbert Richard Wolf (Hrsg.) (2017): Martin Luther und die deutsche Sprache – damals und heute. Heidelberg: Winter. S. 135-145
- Stolze, Radegundis (1994). *Übersetzungstheorien – eine Einführung*. Tübingen: Narr
- Wolf, Norbert Richerd. 2017. „... dass Reformation kein abgeschlossener Prozess ist,

sondern stets fortgeschrieben werden muss.“ Bibelrevisionen 1522 bis 2017. In: Norbert Richard Wolf, S. 187-213  
Wolf, Norbert Richard (Hrsg.) (2017): Martin Luther und die deutsche Sprache – damals und heute. Heidelberg: Winter



## Die epistemische Funktion der Sprache. Ein Versuch

---

THORSTEN POHL

Vor genau 60 Jahren bestimmte Roman Jakobson die poetische Funktion der Sprache. Anlass war ein *Closing Statement* auf einer Tagung zum Thema „Stil“. Der Beitrag wurde zwei Jahre später mit dem Titel *Linguistics and Poetics* in einem Sammelband veröffentlicht (1960), 1971 erstmals ins Deutsche übertragen und für die Ausgabe im Suhrkamp Verlag 1979 neuerlich vollständig übersetzt (3. Aufl. 1993). Jakobson entfaltet seine „strukturalistische Definition“<sup>1</sup> im Zusammenhang mit fünf weiteren sprachlichen Funktionen, denn die „Sprache muß in bezug auf die ganze Vielfalt ihrer Funktionen untersucht werden. Bevor wir die poetische Funktion besprechen, müssen wir ihren Standort unter den anderen sprachlichen Funktionen festlegen“ (Jakobson 1993: 88). Drei grundlegende Funktionen werden aus dem Organon-Modell von Bühler übernommen (1976 u. 1982), drei weitere Funktionen einschließlich der poetischen kommen hinzu.

Die „REFERENTIELLE, ‚denotative‘ oder ‚kognitive‘ Funktion“ (Jakobson 1993: 88) entspricht der „Darstellungsfunktion“ bei Bühler (1982: 30). Mit ihr nimmt der Sprechende oder Schreibende Bezug auf den außersprachlichen „KONTEXT“, er referiert auf diesen. Dies kann erfolgen durch einzelne sprachliche Zeichen, etwa mittels eines

---

1 So die Attribuierung der Herausgeber der Aufsätze von Jakobson (1993: 83). Vgl. ferner für die Genese der Definition wie auch der anderen Sprachfunktionen die Einführung von Holenstein (1993: 10 ff.).

Eigennamens und dann bezogen auf ein singuläres Referenzobjekt, es kann auch erfolgen mittels Sätzen – bei Bühler heißt es ja bezüglich der Darstellungsfunktion, sie repräsentiere „Gegenstände *und Sachverhalte*“ (1982 : 28), es kann schließlich auch erfolgen mittels komplexer sprachlicher Zeichen oder Gebilde wie ganzen Texten oder Gesprächen.

Die „EMOTIVE oder ‚expressive‘ Funktion“ (Jakobson 1993: 89) entspricht der Ausdrucksfunktion bei Bühler (1982: 28) und ist bezogen auf den „SENDER“; sie „bringt die Haltung des Sprechers unmittelbar zum Ausdruck“ (1993: 89). Als Beispiel in reinster Form gelten Jakobson Interjektionen: Sie referieren nicht, zeigen einen besonderen „phonetischen Bau“ und ihnen eignet eine besondere „syntaktische Rolle“. Gleichwohl gilt für die emotive Funktion generell, dass sie „bis zu einem gewissen Grade alle unsere Äußerungen auf der phonetischen, grammatischen und lexikalischen Ebene“ färbt (ebd.). In diesem Sinne sei auch der Informationsbegriff nicht auf „kognitive Aspekte der Sprache“ zu beschränken, da mittels der emotiven Funktion eigenständige Informationen übermittelt würden.<sup>2</sup>

Die Appellfunktion Bühlers (1982: 28) findet sich bei Jakobson als „Ausrichtung auf den EMPFÄNGER“, als die „KONATIVE Funktion“ wieder: Sie habe „ihren reinsten grammatischen Ausdruck in Vokativ und Imperativ, die syntaktisch, morphologisch und oft auch phonetisch von den übrigen nominalen und verbalen Kategorien abweichen“ (1993: 90). Aber auch hier gilt, dass sie – wie die anderen beiden grundständigen Funktionen auch und wie dies schon Bühler herausstellte – immer mit realisiert wird.

Mit der „PHATISCHEN Funktion“ werden sprachliche Phänomene adressiert, die primär den Zweck haben, „Kommunikation zu erstellen, zu verlängern oder zu unterbrechen, zu kontrollieren, ob der Kanal offen ist („Hallo, können Sie mich hören?“), die Aufmerksamkeit des Angesprochenen auf sich zu lenken oder sich [dieser] zu vergewissern

---

2 Jakobson illustriert dies am Beispiel eines Schauspielers am Theater Stanislawskijs, der die Aufgabe hatte, den Ausdruck „heute Abend“ in vierzig unterschiedlichen Varianten als je eigene Mitteilungen zu sprechen. In einem Experiment mit daraus hervorgegangenen Tonbandaufnahmen wurden die „meisten Mitteilungen“ von den Versuchspersonen „korrekt und situationsgerecht entschlüsselt“ (1993: 90).

(„Hören Sie zu?“)“ (ebd.: 91). Die phatische Funktion ist somit auf den „KONTAKT“ zwischen Sender und Empfänger bezogen und sichert diesen grundlegend. Jakobson geht zudem davon aus, dass diese Funktion im Spracherwerb vorausgeht: Das Kind „neigt dazu, Kommunikation herzustellen, bevor es informative Kommunikation senden oder empfangen kann“ (ebd.).

Die „METASPRACHLICHE (d. h. erläuternde) Funktion“ liegt dann vor, wenn „der Sender und/oder der Empfänger kontrollieren wollen, ob beide denselben Kode gebrauchen“ (ebd.: 92). In diesem Fall beziehen sie sich mit Sprache auf Sprache („Was verstehst du unter dem Wort xy?“ ‚Wie hast du deinen Satz gemeint?“ etc.). Metasprache macht den verwendeten „KODE“ zum Gegenstand der Kommunikation. Auch bei dieser Funktion stellt Jakobson ihre besondere Bedeutung für sprachlichen Erwerb heraus: „Jeder Sprachlernprozeß, insbesondere der Spracherwerb beim Kind, macht ausgiebigen Gebrauch solcher metasprachlicher Operationen“ (ebd.).

Für die „POETISCHE Funktion der Sprache“ (ebd.), auf die es Jakobson im vorliegenden Zusammenhang besonders ankommt, nimmt er an, dass sie sich „auf die BOTSCHAFT als solche“ bezieht, es liegt eine „Ausrichtung auf die Botschaft um ihrer selbst willen“ vor (ebd.). Relevant gesetzt wird nicht etwa der Referenz- oder Realitätsbezug (fiktionaler Charakter der Literatur), sondern die sprachliche Gestaltung der Botschaft selbst: „Indem sie das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen richtet, vertieft diese Funktion die fundamentale Dichotomie der Zeichen und Objekte“ (ebd.: 92 f.). Trotzdem ist für Jakobson die poetische Funktion nicht auf die Literatur beschränkt: „Jeder Versuch, die Sphäre der poetischen Funktion auf Dichtung zu reduzieren oder Dichtung auf die poetische Funktion einzuschränken, wäre eine trügerische Vereinfachung“ (ebd.: 92). Entsprechend führt Jakobson Beispiele für die poetische Funktion aus der Alltags- und Werbesprache an.

Dass die sechs sprachlichen Funktionen – wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und Dominanzkonstellationen – stets zusammenwirken und nicht etwa eine gesonderte Funktion auf einen bestimmten Sprachverwendungszusammenhang oder eine spezielle Textsorte beschränkt wäre, hatte Bühler bereits für die drei Fundamente seines Organon-Modells vorgedacht und wird ebenso von Jakobson für

die Gesamtheit der Funktionen angenommen: „Das sind, um es noch einmal hervorzuheben, nur Dominanzphänomene, in denen wechselnd einer von den drei Grundbezügen der Sprachlaute im Vordergrund steht“ (Bühler 1982: 32). Insgesamt werden durch die Erweiterung „alle sechs Komponenten, die den Sprechvorgang konstituieren“ (Jakobson 1993: 92), abgedeckt: Sender, Kontext, Empfänger, Kontakt, Botschaft und Kode. Und jeder dieser konstituierenden Komponenten wird eine eigene sprachliche Funktion zugeordnet. Es ergibt sich die in Figur 1 im Anschluss an Jakobson dargestellte Gesamtkonstellation.

Fig. 1: Die sprachlichen Funktionen nach Jakobson (1993: 88 u. 94)



Die Frage nach dem „linguistischen Kriterium der poetischen Funktion“ führt Jakobson zum Formulieren eines für die poetische Funktion maßgeblichen operationalen Prinzips, das sehr bekannt geworden ist:

*Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination. Die Äquivalenz wird zum konstitutiven Verfahren der Sequenz erhoben (Jakobson 1993: 94).*

Nach de Saussure<sup>3</sup> werden auf der *syntagmatischen Achse* (dem *Syntagma*) sprachliche Zeichen miteinander *kombiniert*. Neben semantischen Zusammenhängen sind die Regeln, nach denen die Kombination im Nacheinander einer Sequenz erfolgt, je nach sprachlicher Systemebene

<sup>3</sup> Wobei *der* de Saussure herangezogen wird (1967: 147 ff.), der auch für Jakobson Bezugspunkt war, also derjenige des *Cours de linguistique générale* in der Darstellung von Bally und Sechehaye.

(phonetisch/phonologisch), morphologisch, syntaktisch, textgrammatisch (kohäsiv, kohärent) und pragmatisch fundiert;<sup>4</sup> allgemein lassen sie sich als *Kontiguitätsbeziehungen* bezeichnen. Über jeder Position oder Stelle im Syntagma erstreckt sich ein *Paradigma* (die *paradigmatische Achse*), das die Gruppe derjenigen sprachlichen Zeichen bildet, die an der betreffenden Position im Syntagma eingefügt werden können. Hier ist die Operationsweise nicht die der *Kombination*, sondern die der *Selektion*: ein sprachliches Zeichen muss für die syntagmatische Position ausgewählt werden. Paradigmen können mit Blick auf ihre wählbaren Elemente klein und begrenzt sein (z. B. Personalendungen oder Kasusmarkierungen), sie können aber auch groß und offen sein (wie u. a. im Falle bestimmter lexikalischer Klassen). Immer gilt jedoch, dass sich ihre Mitglieder durch „Ähnlichkeit und Unähnlichkeit“ (Jakobson 1993: 94) auszeichnen,<sup>5</sup> wodurch *Äquivalenz* gegeben ist.<sup>6</sup>

Mit dem für die poetische Funktion solchermaßen bestimmten zentralen Operationsprinzip von Projektionen der Äquivalenz auf die Achse der Kombination kann Jakobson eine Vielzahl von Erscheinungsweisen literarischer und poetischer Sprache erklären, u. a.: Metrum, Reim, Strophenformen, prosodische Qualitäten, Lautsymbolik (1993: 94). Weiterhin erklärt er auch metaphorischen und metonymischen Sprachgebrauch durch besagtes operationales Prinzip (1993: 110). Es ist auch beziehbar auf Eigenschaften literarischer Texte wie z. B. „extremer Verknüpfungsdichte“.<sup>7</sup> Die poetische Funktion mit ihrer spezifischen Operationsweise wirkt darüber hinaus aber eben auch in anderen

---

4 Ich lege damit gegenüber de Saussure, für den der Satz zwar noch ein Phänomen des Syntagmas, aber nicht mehr der *langue* ist (1967: 148 f.), einen deutlich erweiterten Begriff syntagmatischer Strukturen zugrunde.

5 *Ähnlichkeit* ergibt sich insofern zwingend, als minimal die Einsetzbarkeit an der speziellen Position im Syntagma gesichert sein muss, *Unähnlichkeit* muss insofern zwingend gegeben sein, damit überhaupt aus *unterschiedlichen* Elementen eine Wahl getroffen werden kann.

6 *Äquivalenz* als *Gleichwertigkeit* recurriert hier auf den strukturalistischen und systembezogenen Begriff des Wertes – *valeur* (vgl. de Saussure 1967: 94 ff.).

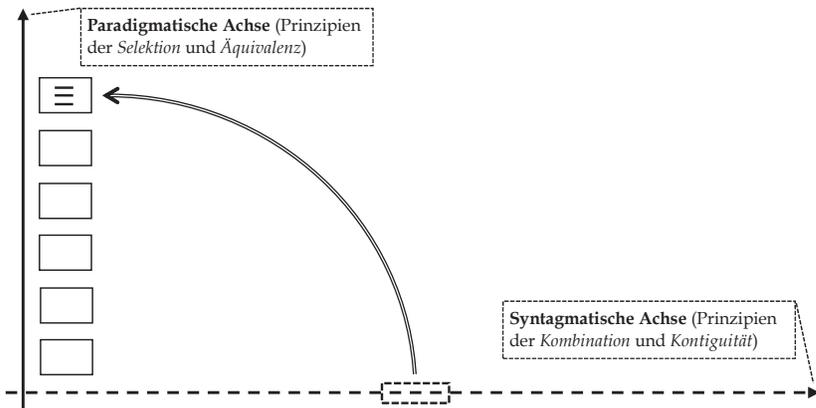
7 Die Zabka als eine typische „Text-Bedingung“ nennt, unter der literarisches Verstehen ebenso erfolgt wie unter „systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (2006: 83).

Sprachhandlungskontexten, was Jakobson u. a. am Wahlwerbeslogan „I like Ike!“ vorführt.<sup>8</sup>

Für die EPISTEMISCHE Funktion der Sprache ist nun ein operationales Prinzip maßgeblich, das komplementär zu demjenigen der poetischen Funktion ist. Es handelt sich um die genau entgegengesetzte Projektionsrichtung zwischen syntagmatischer und paradigmatischer Achse. Das Prinzip lässt sich daher wie folgt formulieren (vgl. auch Fig. 2):

*Die epistemische Funktion projiziert das Prinzip der Kontiguität von der Achse der Kombination auf die Achse der Selektion. Kontiguität wird zum konstitutiven Verfahren für Selektionsoptionen erhoben.*

Fig. 2: Die Projektionsrichtung der epistemischen Funktion der Sprache



Warum damit hinsichtlich ihrer zentralen Operationsweisen poetische und epistemische Funktion einander diametral entgegenstehen, sei dahingestellt. Es ist auch nicht relevant, da im Sinne der oben erläuterten Dominanzkonstellationen ästhetischer Sprachgebrauch oder poetische Texte durchaus erkenntnisbezogene, epistemischer Sprachgebrauch oder

<sup>8</sup> Im US-amerikanischen Wahlkampf der 50er-Jahre Dwight David „Ike“ Eisenhower bewerbend.

wissenschaftliche Texte durchaus ästhetische Qualität haben können. Beginnen wir dennoch mit Phänomenen, die besonders für die Wissenschaftssprache und Wissenschaftstexte einschlägig sind. Paradebeispiel für die Projektion von syntagmatischer auf paradigmatische Achse ist der Zusammenhang von *Definition* und *Terminus* (oder *Begriffsbezeichnung*). Die Definition wird als etwas im Syntagma Kombiniertes, das ggf. sogar syntaktisch voll entfaltet ist, durch den Terminus in ein Paradigma projiziert, in dem weitere Termini (oder auch der identische Terminus mit einer anderen Definition) zur Selektion bereitstehen. Das Kombinierte wird zu etwas Selektierbarem, wobei sich die Selektionsoptionen innerhalb des betreffenden Paradigmas in dem Sinne durch Kontiguitätsbeziehungen auszeichnen, dass – zumindest idealer Weise – der Terminus in der Bedeutung seiner syntagmatisch entfalteten Definition gedacht oder verstanden werden soll.

Wir können an unserem Beispiel zwei wiederkehrende und für die epistemische Projektion typische Effekte ablesen: Erstens kommt es in der Regel zu einer Reduktion des ausdrucksseitig realisierten Zeichenmaterials: Projiziert wird in ein Paradigma, das sich über einer Position im Syntagma erstreckt, dessen syntagmatische Ausdehnung geringeren Ausmaßes ist als die der Projektionsbasis. Gleichwohl muss es sich beim Projektionsziel nicht um ein einzelnes Wort handeln wie im Falle des *Terminus*. Zweitens können wir an unserem Beispiel ablesen, dass die Projektion immer auch inhaltsseitige Effekte hat. Auch wenn der Terminus im wissenschaftlichen Zusammenhang exakt im Sinne seiner Definition verstanden werden soll, ist er doch nicht dasselbe wie die Definition selbst. Hierin besteht ein entscheidender Effekt der Projektion, der für die epistemische Funktion der Sprache von zentraler Bedeutung ist: In ihrer Ausdehnung im Syntagma wird mit der Definition etwas ausgesagt oder dargestellt. Die Projektion führt jetzt dazu, dass dieses Ausgesagte oder Dargestellte als Ausgesagtes oder Dargestelltes syntagmatisch neuerlich verfügbar wird, dass also das Kombinierte als Kombiniertes syntagmatisch verarbeitet und in andere Kontiguitätsbeziehungen eingerückt werden kann. Wir können durchaus auch sagen: Etwas Erkanntes geht als Erkanntes in einen neuen/weiteren Erkenntnisvorgang ein. Mit diesem ‚Meta‘-Effekt kommt die epistemische Funktion dem dynamischen Moment des Erkennens entgegen.

Das besprochene Beispiel lässt bereits erkennen, dass die epistemische Funktion mit ihrer zentralen Operationsweise auch in anderen Sprachhandlungskontexten, ja sogar allgemeinsprachlich wirkt. Verwandte Phänomene sind etwa die *Paraphrase* oder auch die *Bedeutungsexplikation*, wie wir sie zu einem Lemma in einem Wörterbuch finden. Die nächsten beiden Beispiele, die auch als besonders typisch für fachsprachlichen Sprachgebrauch angesehen werden, sind ebenfalls allgemeinsprachlich produktiv. Im Falle *komplexer* und ggf. *satzwertiger Substantivgruppen* wird eine komplexe syntaktische Kombination oder ggf. ein ganzer Satz in eine einzelne Phrase projiziert. Es kommt wiederum zu einer ausdrucksseitigen Reduktion und einer syntagmatisch gewandelten Verfügbarkeit (jetzt eben als Phrase/Satzglied). Im Unterschied zum Terminus unterhält die Phrase als Einheit im Syntagma selbst wieder Kontiguitätsbeziehungen. Diese sind aber für die epistemische Projektion nicht die relevanten, sondern nur ein Nebenprodukt. Relevant für den Projektionsprozess ist – ähnlich wie beim Terminus – die syntagmatisch vollentfaltete Kontiguität mit ihren semantischen und grammatischen Bezügen, die in der komplexen Phrase so nicht mehr realisiert sind, aber durch die Projektion in sie eingehen.

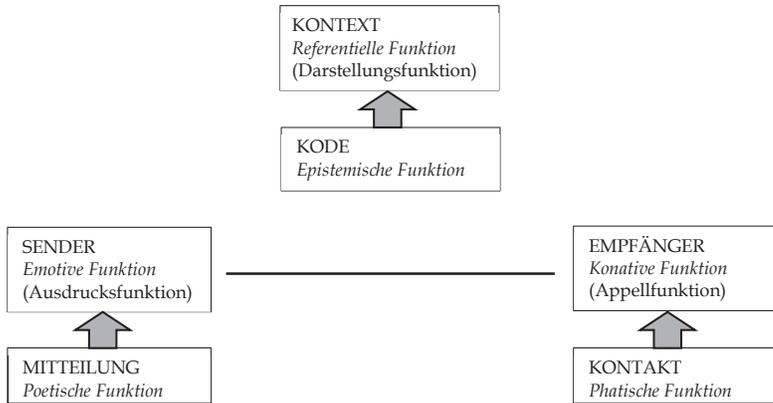
Wir können uns diesen Aspekt vielleicht etwas einfacher an einem dritten Beispiel verdeutlichen: *Komposita*. Auch bei ihnen wird eine komplexe syntagmatische Konstellation als Selektionsoption in ein Paradigma projiziert. Freilich zeigt die dazugehörige Position im Syntagma selbst wieder Kontiguitätsbeziehungen, in diesem Fall morphologische. Diese sind für die Projektion des bereits syntagmatisch Kombinierten aber nicht entscheidend, im vorliegenden Fall sogar ambig. Entscheidend für das Verständnis des Kompositums ist die syntagmatisch entfaltete Projektionsbasis. Sie sorgt dafür, dass wir unter einem *Straßenhändler*, nicht etwa jemanden verstehen, der *mit Straßen handelt*, oder jemanden, der *durch Straßen handelt*, sondern jemanden, der *auf Straßen handelt*. In diesem Sinne kommt es zu einer Projektion des Kontiguitätsprinzips – in seinen semantischen und grammatischen Beziehungen – von der syntagmatischen Achse der Kombination, für die es eigentlich konstitutiv ist, auf die paradigmatische Achse der Selektion.

Die sprachlichen Funktionen sollen nach Jakobson (1993: 92) alle „Komponenten, die den Sprechvorgang konstituieren“, abdecken: Sender,

Kontext, Empfänger, Kontakt, Botschaft und Kode. Ist die epistemische Funktion zu viel? Hat sie keine konstituierende Komponente oder hat Jakobson eine relevante Komponente außer Acht gelassen? – Weder das eine noch das andere: *Die epistemische Funktion ist auf den Kode bezogen*. Wir müssen uns verdeutlichen, dass die epistemische Funktion selbst keine Erkenntnis vollzieht. Dies ist und bleibt notwendig die Aufgabe der referentiellen Funktion mit ihrem Bezug auf die Gegenstände und Sachverhalte, durch den dann wahrheitswertfähige Propositionen entstehen. Die epistemische Funktion bietet aber die Basis dazu und zwar dergestalt, dass sie die Konstellation von paradigmatischen Selektions- und syntagmatischen Kombinationsoptionen maßgeblich präfiguriert. Das operationale Prinzip der epistemischen Funktion führt ja dazu, dass etwas zu Selektierendes aus etwas Kombiniertem gebildet wird, das dann innerhalb des betreffenden Paradigmas in Konkurrenzbeziehungen (Ähnlichkeit und Unähnlichkeit) tritt. Die Selektion aus diesem Paradigma führt ihrerseits zur Bildung weiterer und dann andersartiger syntagmatischer Kombinationen. In dieser Strukturierungsleistung für den Kode mit seinen syntagmatischen und paradigmatischen Bezügen besteht der entscheidende Effekt der epistemischen Funktion. In ihrer Kode-Bezogenheit wirkt sie sich auf die Aussagen- und Darstellungsmöglichkeiten und erst mittelbar auf die Aussagen oder das Dargestellte selbst aus. Sie steht in einem konstitutiven Verhältnis zur referentiellen Funktion, weil der Kode die Optionen der Aussagbarkeit bereitstellt, auf deren Grundlage dann Aussagen referentiell realisiert werden. Die epistemische Funktion betrifft die *Darstellbarkeit*, die referentielle das *Dargestellte*, beide zusammen die *Darstellung*.

Wir können jetzt auch erkennen, dass es sich bei den sprachlichen Funktionen weder um 1 x 6 Funktionen (je einzelne), noch um 2 x 3 Funktionen (drei von Bühler, drei von Jakobson), sondern um 3 x 2 Funktionen handelt. Den drei Fundamenten des Organon-Modells kommen jeweils eine konstituierende und eine realisierende Funktion zu: Die Appellfunktion wird konstituiert durch die phatische Funktion, die Ausdrucksfunktion durch die poetische und die Darstellungsfunktion durch die epistemische (vgl. Fig. 3). Die von Jakobson ursprünglich angenommene *metasprachliche Funktion* ist weder zu viel, noch fällt sie weg. Jedoch handelt es sich bei ihr lediglich um eine aus dem zentralen

Fig. 3: Die Architektur der sprachlichen Funktionen



operationalen Prinzip der epistemischen Funktion abgeleitete Subfunktion, wobei sich zwei Vererbungsgrade, einmal die Projektionsbasis, einmal das Projektionsziel betreffend, unterscheiden lassen. Im alltäglichen Vollzug von Metasprachlichkeit, etwa mit Sätzen wie *Was verstehst du unter (dem Wort) xy?* oder *Wie ist deine Aussage gemeint?* wirkt sich das operationale Prinzip der epistemischen Funktion dergestalt aus, dass die Selektion (von *(dem Wort) xy* bzw. *deine Aussage*) nicht wie üblich aus einem Paradigma, sondern aus dem dialogisch vorausgehenden Syntagma erfolgt. Genau dieses grundlegende Verfahren entleiht metasprachlicher Sprachgebrauch vom epistemischen. Effekt ist, dass nicht aus *in absentia* vorliegenden Zeichen (de Saussure 1967: 148) gewählt wird, sondern aus *in praesentia* vorliegenden. In einem generalisierenden und evtl. eher wissenschaftlichen Vollzug von Metasprachlichkeit erfolgt die Selektion zwar nicht aus einem realisierten Syntagma, sondern – wenn man so will – aus dem Sprachsystem als solchem: (*Das Nomen*) ‚*Frau*‘ schreibt man mit vier Buchstaben. Aber selbst hier vererbt die Projektion noch die Art ihres Projektionsziels: Der metasprachlich verwendete Ausdruck (*Frau*) wird in seiner ‚Paradigmatizität‘ ausgestellt und erscheint so zwingend ‚syntaktisch dekontextualisiert‘; unmöglich ist: \**Die* ‚*Frau*‘ schreibt man mit vier Buchstaben (Bredel 2007: 29). In beiden Varianten kann es zu einer expliziten Zuordnung zu einem im weiteren Sinne verstandenen

Paradigma kommen: *Wort, Aussage, Nomen*. Zentral für beide Varianten metasprachlichen Sprachgebrauchs – wie auch für die epistemische Funktion als solche – ist, dass jener ‚Meta-Effekt‘ fundamental durch eine Bewegung von Sprachzeichen ausgelöst wird, die zumindest Ausschnitte jener Projektion von Syntagma zu Paradigma bilden.

Betrachten wir im Weiteren zunächst kurz die ausdrucksseitigen Konstellationen der epistemischen Projektion und sodann detaillierter ihre inhaltsseitigen Effekte. Es wurde schon erklärt, dass wir ausdrucksseitig in der Regel eine Reduktion sprachlichen Zeichenmaterials finden. Eine sehr extreme Konstellation wäre etwa der Text, der in einen Terminus projiziert wird; Termini sind dann „maximal kondensierte Texte“ (Kalverkämper 1987: 65), die gleichsam „kognitiver Kürzel“ (Schader 1994: 128) fungieren. Generell gibt es Projektionsbasen unterschiedlicher Größe, das heißt unterschiedlicher Ausdehnungsgrade im Syntagma, und es gibt Projektionsflächen/-ziele unterschiedlicher Größe, das heißt ebenfalls: Ausdehnung im Syntagma, aber hier mit Blick auf den *slot* im Syntagma, zu dessen Paradigma ein Eintrag gebildet wird. Projektionen führen durch alle sprachlichen Systemebenen von Text, Satz, Phrase, Lexem und Morphem hindurch. Entsprechend finden wir ausdrucksseitig ganz unterschiedliche Projektionskonstellationen, u. a.: von Text zu Terminus, von Text zu Zitat, von Text zu Referat,<sup>9</sup> von Text zur bibliographischen Referenz, von Satz zu Phrase, von Phrase zu Lexem, von Satz zu Lexem, von Lexem zu Grammem. Wie hier die Zusammenhänge sind und ob es bestimmte Restriktionen gibt, ist nicht vollends bestimmbar. Allgemeinsprachlich scheinen eher ‚benachbarte‘ Größen im Syntagma bei Projektionen produktiv zu sein, z. B. von der Wortgruppe zum Lexem oder von der Wortgruppe zum Kompositum, vom Satz zur Phrase. Darüber hinaus lassen sich zwei zentrale Tendenzen formulieren. Erstens: Projektionen mit großer zeitlicher Ausdehnung, die sich eher bewusstseinsfern als Sprachwandelereignisse

---

9 Literaturdidaktisch hat man die besondere kognitive und eben auch epistemische Leistung, die die *Zusammenfassung* oder *Inhaltsangabe* eines literarischen Textes erfordert, erst spät erkannt. So stand sie oftmals am Anfang der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, wobei die Projektion eigentlich ein Gesamtverständnis der Kontiguitätsbeziehungen der Text- bzw. Projektionsbasis voraussetzt, worauf Zabka hingewiesen hat (2004).

vollziehen, betreffen nah im Syntagma zueinanderstehende Strukturen. Zweitens und umgekehrt: Projektionen über mehrere sprachliche Ebenen hinweg, die oftmals bewusstseinsnah und *in actu* (also mit geringer zeitlicher Ausdehnung) erfolgen, bedürfen stärkerer Explizierung wie etwa die Projektion von Definition zu Terminus oder flankierender konventioneller Verfahren wie etwa die Projektion eines Textes in eine Autor-Jahr-Referenz.

Kommen wir zur Inhaltsseite: Mit dem Projektionsvorgang geht zwingend eine Bedeutungsveränderung einher. Strikt strukturalistisch gedacht bedeutet dies zunächst:

Ein sprachliches Zeichen hat ein *Significatum*, d. h. eine Bedeutung, die innerhalb der betreffenden Sprache im Schnittpunkt seiner paradigmatischen und syntagmatischen semantischen Relationen liegt. Da Bedeutung in diesem Sinne nichts mit außersprachlichen kognitiven Größen, geschweige mit realen Gegenständen und Sachverhalten zu tun hat, kommt sie grammatischen (z. B. *ist*) ebenso wie lexikalischen (z. B. *vernünftig*) Zeichen zu (Lehmann 1995: 1251).

*Sprachlich* bestünde die Bedeutungsveränderung also lediglich in jener Verschiebung im System, wie sie durch die Projektion ausgelöst wird: die epistemische Funktion *der Sprache* im engeren Sinne. Gleichwohl muss sich der Bedeutungsbegriff darin nicht erschöpfen und kann den Sinn sprachlicher Zeichen mit umfassen. Wir haben schon gesehen, dass Projektionsbasis und Projektionsziel nicht dasselbe sind. Es entsteht neue Zeichenhaftigkeit, ggf. neue Zeichen, die der Deutung, evtl. sogar eines konventionalisierten Zeichenverständnisses bedürfen. Die grammatischen und semantischen Kontiguitätsbeziehungen der Projektionsbasis sind dafür durchaus maßgeblich, aber die neue Bedeutung erschöpft sich nicht in ihnen, sonst hätten wir inhaltsseitig abgesehen von der systemischen Verschiebung keinen Effekt; es reicht daher auch nicht, von reiner struktureller Integration zu sprechen. Die Kontiguitätsbeziehungen der Projektionsbasis gehen als motivierende Bedeutung in die Projektion ein, werden dort aber unter Umständen u. a. angereichert, reduziert, überlagert, verändert. Es ist der Moment der Projektion, der derartige Spielräume der Deutung und Konzeptualisierung eröffnet und zugleich ihre Schließung erzwingt. Darin besteht – sprachlich inhaltsseitig – das grundlegend innovative Potential, das die epistemische Funktion ermöglicht.

Betrachten wir dies genauer: Durch den Projektionsvorgang bleiben die vormalig in der Projektionsbasis explizierten Kontiguitätsbeziehungen unausgeführt oder implizit. Das gilt selbst für Projektionsflächen, die sich als Paradigma über Positionen im Syntagma erstrecken, die ihrerseits – eigene – Kontiguitätsbeziehungen unterhalten: Komposita sind in der exakten semantischen Beziehung zwischen *Determinatum* und *Determinans* ambig, komplexe Substantivgruppen entfalten nicht vollends die semantischen Beziehungen zwischen nominalem Kern und Attributen. Die betreffenden Strukturen sind zwar nicht völlig *unbestimmt*, aber im Vergleich zur Projektionsbasis systematisch *unterbestimmt*. Sofern ein Ausdruck als projizierte Einheit in der Kommunikation tradiert wird und sich damit von der Projektion entfernt, kann es zu einer partiellen oder gar vollständigen Entkopplung von der Projektionsbasis kommen. Etwaige Effekte sind durch den Projektionsvorgang als solchen nicht vorhersagbar. Zentrale Einflussgrößen sind selbstverständlich die ko- und kontextuellen Verwendungsweisen, die zu Phänomenen semantischer Anreicherung, Fokussierung, Reduktionen, zu Konnotationen, wie auch zu Konzept- und Kategorienbildung, zu idiomatischen Prägungen und vielem mehr führen können.

Wir können ein solches Spektrum inhaltsseitiger Auswirkungen im Rahmen einer Beobachtung zweiter Ordnung betrachten und zwar am Beispiel der „spezifischen Leistung des Nominalisierungskomplexes“. Ehlich hält diesen „in seiner dauernden Produktivität“ für einen „Bereich deutscher Wissenschaftssprache, der von einer offenbar grundlegenden Bedeutung für deren Struktur ist“ (1993: 31 f.). Er wurde in der Fachsprachenforschung wie auch der Wissenschaftslinguistik immer wieder thematisiert und untersucht. Vor allem aber wurde ihm eine große Bandbreite an Funktionen zugordnet (vgl. detailliert: Pohl 2007: 425-429 mit insgesamt 20 einbezogenen Beiträgen). Besagte Bandbreite bildet einerseits Reflexe auf die Projektion als Verschiebungsphänomen, andererseits aber auch auf ihre kognitiven Implikationen. So lassen sich Ersterem Funktionszuweisungen zuordnen, die die *syntaktische Flexibilität*, die *thematische Progression/Wiederaufnahme* und die *Logik der Informationsvergabe (given-new-structure)* betreffen, Letzterem lassen sich Funktionszuweisungen zuordnen wie *Komprimierung*, *Kondensation*,

*Abstraktion, Objektivierung, Referenzialisierung, Indizierung fachlicher Verstehenskontexte.*

Kommen wir noch zu zwei (wissenschafts)sprachlichen Erscheinungen, die Ausnahmen hinsichtlich des zentralen operationalen Prinzips bilden könnten. Bei *generalisierenden Ausdrücken*, etwa mittels bestimmten Artikels *der Löwe* oder *die Raubkatze* oder artikellos und im Plural *Löwen* oder *Raubkatzen*, sieht es so aus, als hätten wir keine ausdrucksseitige Reduktion des Zeichenmaterials, vielleicht nicht einmal eine Projektion als Moment der epistemischen Funktion. Es ließe sich demgegenüber jedoch argumentieren, dass entweder von der betreffenden Begriffsintension oder von ihrer -extension aus projiziert wird, sodass Ausdrucksreduktion und Projektion durchaus vorliegen. Es wäre dann anzunehmen, dass das Projektionsprinzip auch dann wirkt, wenn die syntagmatischen Kontiguitätsbeziehungen nicht entfaltet vorliegen, also lediglich eine intelligible Basis bilden, wie es im Falle der Begriffsex-tension überwiegend zwingend der Fall ist. Wir können an Generalisierungen auch gut erkennen, warum sich in vielen Zusammenhängen wissenschaftlichen Sprachgebrauchs alles gegen das sogenannte „Gendern“ sträubt; nämlich genau in den Fällen, die aber für wissenschaftssprachliche Zusammenhänge relevant und typisch sind, in denen nicht auf eine bestimmte Personengruppe referiert, geschweige denn sie persönlich adressiert, sondern über eine Kategorie gehandelt wird, statt also der Kategorie des *Lerners*: *Lerner und Lernerinnen, Lernende, LernerInnen, Lerner\_innen, Lerner\*innen* und welche Varianten es noch geben mag. Was hier passiert, ist eine Art *Resyntagmatisierung*, entweder phrasal oder morphologisch, die der Projektionsrichtung genau zuwiderläuft.<sup>10</sup>

---

**10** Hinzu kommt freilich der allseits bekannte Umstand, dass aus dem Kategorisierungsbereich ein spezielles, personengebundenes Merkmal, das des biologisch und sozial konstruierten Geschlechts, völlig kontingent und willkürlich herausgegriffen und ausgestellt wird, während dies für die potentiell unendliche Gesamtmenge anderer Merkmale nicht gilt: Schuhgröße, Augen- oder Haarfarbe, sexuelle oder religiöse Orientierung, modische Präferenzen, Lebensalter, vegane oder vegetarische Ernährung etc. etc. etc. Wissenschaftssprachlich macht das nur Sinn, wenn das betreffende Merkmal die Kategorie mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnisse differenziert, was bei unserem Beispiel durchaus der Fall sein *könnte* (männliche vs. weibliche Lerner), worüber aber die Ideologie sprachlichen Genderns umstandslos hinweggeht.

Ein zweites Beispiel sind bibliographische Referenzen oder Zitationen, u. a. realisiert im Autor-Jahr-Format. Hier ließe sich zunächst einwenden, dass es sich gar nicht um Projektionen oder ein Phänomen der epistemischen Funktion handele, sondern um eines der referentiellen Funktion. Die betreffenden Ausdrücke referieren ja ganz konkret auf die entsprechenden Texte oder Textausschnitte. Das ist einerseits richtig, Referenzen/Zitationen sind zunächst Zeichen für physikalische Objekte, die konkreten Texte, sie sind aber andererseits auch Zeichen für psychische Objekte, also den gedanklichen Zusammenhang, wie er im Text durch seine Kontiguitätsbeziehungen entfaltet ist. Mit Blick auf diese entsteht durch den Projektionsvorgang neuerlich jene ausdrucksseitige Unterbestimmtheit; vereinfacht: *Welche Lesart des Textes/der zitierten Passage liegt vor?* Hier hat Small früh erkannt (1978), dass sich Referenzen und Zitationen – insbesondere im Falle von ‚Klassikern‘ einer Disziplin – von den eigentlichen Textvorlagen (Motivierungsbedeutung) ein Stück weit ablösen und konventionell werden können. Er spricht daher bewusst von *Cited Documents as Concept Symbols*, wobei der Symbolbegriff im Peirceschen Sinne zu verstehen ist:

The interesting question is not whether the cited work is ‚correct‘, or whether the citing author has made a ‚correct‘ interpretation of it, but rather whether the interpretation given is in accord or at variance with the interpretations others have given it. It is the *process of acquiring a standard or conventional interpretation* that is crucial for the social determination of scientific ideas (1978: 338; Herv. T.P.).

Betrachten wir abschließend ein allgemeinsprachliches Phänomen: Grammatikalisierungsprozesse. Bei Grammatikalisierungsvorgängen handelt es sich um Projektionen von syntagmatischer Achse in ein Paradigma, die sich über extrem lange Zeitspannen als Sprachwandelphänomene bewussteinfern ereignen. Der von Givón (1979) vorgelegten Grammatikalisierungsskala zufolge schreitet die Projektion von benachbarten zu benachbarten Einheiten im Syntagma voran, grob von flexiblem Diskurs über syntaktische Fixierung zu Morphologisierung zu Morphophonemik und evtl. sogar zum Verlust des betreffenden Elements (vgl. Lehmann 1995: 1256). Ein Beispiel für den Übergang von syntaktischer Fixierung zu Morphologisierung, der bereits vollzogen ist, wäre die Bildung des Futurs im Französischen mit dem Indikativ

Präsens des Verbs *avoir*: *parlerai, -as, a, -ons, -ez, -ont*). Obschon es sich wie gesagt um bewusstseinsferne und u. U. jahrhundertlang andauernde Prozesse handelt, zeigt die epistemische Funktion auch hier ihre spezifische Strukturierungsleistung für den Kode, den sie in seinen syntagmatischen und paradigmatischen Bezügen teilweise restrukturiert. Wir finden ebenso die ausdrucksseitige Reduktion sprachlichen Zeichenmaterials und auch jenes Innovationspotential, das sich durch die Unterbestimmtheit nicht explizierter syntagmatischer Bezüge ergibt und zusätzlichen sprachlichen Wandel ermöglicht. In der Grammatikalisierungsforschung erklärt man dies durch das semantische Verblässen der betreffenden Zeichen:

Der aktuelle Sinn eines Zeichens wird auch durch den Kontext bestimmt. Je mehr ein Zeichen desemantisiert ist, desto anfälliger ist es für Übernahmen von Merkmalen aus dem syntagmatischen Kontext und für die Konventionalisierung von Implikaturen. [...] Solche semantischen Veränderungen sind bei Grammatikalisierung nicht selten, jedoch für sie nicht konstitutiv (Lehmann 1995: 1258).

Die deutsche Kon-/Subjunktion *weil* in ihrer kausalen Bedeutung wird nach Diewald (1997: 56 f.) aus dem althochdeutschen Syntagma *dia wila unz* in der Bedeutung *die Zeit/die Weile bis* projiziert. Ausdrucksseitig verläuft der Reduktionsprozess über die Stadien: althochdeutsch: *dia wila* > mittelhochdeutsch: *die wile* > spätmittelhochdeutsch: *wîle* > neuhochdeutsch: *weil*. Hinsichtlich der Inhaltsseite verliert das Ausgangslexem mehr und mehr seiner lexikalischen Bedeutung; der funktionale Aspekt, zwei Äußerungseinheiten zueinander in Beziehung zu setzen, überwiegt. Genau dies ermöglicht dann auch eine Bedeutungsveränderung. Ab dem 14. Jahrhundert tritt zu der temporalen eine kausale Bedeutung hinzu. Die ursprünglich temporale Lesart, motiviert durch das Ausgangslexem *Weile*, verliert sich schlussendlich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Zum Schluss: Warum erscheint ein Beitrag mit Überlegungen zur epistemischen Funktion der Sprache in einem Sammelband zum Erst- und Zweitspracherwerb? – Die epistemische Funktion der Sprache ist mit ihrem zentralen operationalen Prinzip in sprachlichen Erwerbsprozessen in zweifacher Weise wirksam: Einmal explizit und bewusstseinsnah in ihrer Ausprägung als metasprachlicher Sprachgebrauch; darauf hat

Jakobson von Anfang an hingewiesen und hat dies in einer Reihe seiner Arbeiten dargelegt. Sodann implizit und bewusstseinsfern als Prozesse sprachlichen Erwerbs selbst, bei denen die Lerner den epistemischen Projektionen sprachlich folgen. Damit wird freilich nicht gesagt, der Lerner vollziehe etwaige projektive Prozesse prinzipiell nach; Zugang im Erwerb ergibt sich auch durch das bereits Projizierte. Gleichwohl ist das operationale Prinzip in bestimmten Konstellationen der Entwicklung durchaus stark produktiv und für diese bietet es uns Forschenden ein entwicklungs sensitives Leitkonzept zum Verständnis lernerseitigen Verhaltens.

## Literatur

- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn et al.: Schöningh
- Bühler, Karl (1976) [1933]: Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. 2. durchges. Aufl. Frankfurt/M.: Klostermann
- Bühler, Karl (1982) [1934]: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York: Fischer
- Diewald, Gabriele (1997): Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: Niemeyer
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19: S. 13-42
- Givón, Talmy (1979): On understanding Grammar. New York et al.: Academic Pr
- Holenstein, Elmar (1993): Einführung: Von der Poesie und der Plurifunktionalität der Sprache. In: Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1911-1971. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 7-60
- Jakobson, Roman (1960): Linguistics and Poetics. In: Thomas A. Sebeok (Ed.): Style in Language. New York: Wiley. S. 350-337
- Jakobson, Roman (1993) [1979]: Linguistik und Poetik. In: Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1911-1971. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 83-121. [1971 erstmals auf Deutsch erschienen, für diese Ausgabe vollst. neu übers. v. Tarcisius Schelbert]
- Lehmann, Christian (1995): Synsemantika. In: Joachim Jakobs et al. (Hrsg.): Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1251-1266
- Kalverkämper, Hartwig (1987): Vom Terminus zum Text. In: Manfred Sprissler (Hrsg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr. S. 39-78
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer
- Saussure, Ferdinand de (1967) [1931]: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter

- Schaeder, Burkhard (1994): Fachsprachenvermittlung und Fachsprachendidaktik. In: Bernd Spillner (Hrsg.): Fachkommunikation. Kongressbeiträge der 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Frankfurt/M. et al.: Lang. S. 127-133
- Small, Henry G. (1978): Cited Documents as Concept Symbols. In: *Social Studies of Science* 8: S. 327-340
- Zabka, Thomas (2004): Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): *Deutschunterricht nach der Pisa-Studie*. Frankfurt a. M., S. 201-222
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, *Vom Raben und Fuchs* (5.-6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze: Kallmeyer. S. 80-101

# Auf dem Weg zur inklusiven Sprachdidaktik: Bisherige Entwicklungen, Status quo und Perspektiven

---

DIANA GEBELE

## I Einleitung

Inklusion gehört zu den wichtigsten Reformvorhaben der letzten Jahrzehnte und dies nicht nur im deutschen Bildungssystem, sondern auch im internationalen Maßstab. Der Aufbau eines inklusiven Schulwesens stellt eine ehrgeizige und komplexe Aufgabe dar, da dieser eine seriöse „Restrukturierung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in den Schulen“ (Ainscow et al. 2006: 25), eine Ressourcenverteilung, Umstellungen auf der Ebene der Unterrichtsorganisation und des Lehrkräfteeinsatzes sowie konzeptionelles Umdenken in den einzelnen Fachdidaktiken erfordert. Denn bei Inklusion geht es um nichts Geringeres als darum, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren heterogenen Voraussetzungen gleiche Chancen auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren und dieses Ziel schulorganisatorisch und didaktisch umzusetzen.

Da sich der Inklusionsprozess im deutschen Bildungssystem sowie die Theoriebildung und die seriöse empirische Forschung zum Thema Inklusion innerhalb der Sprachdidaktik Deutsch in ihren Anfängen befinden, kann dieser Beitrag lediglich als eine Momentaufnahme fungieren. Einführend soll die Debatte um den Begriff Inklusion skizziert

werden. Anschließend werden gesetzliche Vorgaben sowie statistische Daten zum Status quo der Inklusionsprozesse im deutschen Schulsystem vorgestellt. Es folgt eine Erörterung der curricularen Situation sowie der Entwicklungen auf dem Lehrmittelmarkt. Der Stand der empirischen Forschung zur Inklusion wird aus dem Blickwinkel der Sprachdidaktik Deutsch dargestellt. Am Beispiel der Universität zu Köln wird gezeigt, wie inklusive Inhalte in der Lehrer/innenbildung implementiert werden und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind. Der Aufsatz schließt mit Vorschlägen für die aktuelle Handlungs- und Forschungsagenda.

## 2 Begriffliches

Der Begriff Inklusion wird polyvalent gebraucht. Je nach Kontext werden seine verschiedenen Facetten gemeint und die Einigung auf einen einheitlichen Begriff scheint kaum wahrscheinlich. Dies hat vermutlich u. a. damit zu tun, dass Inklusion Gegenstand diverser Fachdisziplinen ist, die ihrerseits in Bezug auf Historie, Fokus und Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion divergieren. Der Begriff Inklusion hat ebenso Einzug in den alltäglichen Sprachgebrauch gefunden und wird im Duden folgendermaßen definiert: „a. (Soziologie) das Mit-einbezogensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas; Gegensatz Exklusion; b. (Pädagogik) gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen“ (Duden online).

Im soziologischen Kontext stehen die Begriffe Inklusion und Exklusion im engen Verhältnis zueinander. Eine intensive Diskussion um gesellschaftliche Exklusion und Inklusion wurde in der von Niklas Luhmann (1995) geprägten Systemtheorie geführt, die voraussetzt, dass Menschen zur Umwelt von Sozialsystemen gehören und von diesen in verschiedener Weise kommunikativ einbezogen werden können oder auch nicht. Als wichtige Ausgangspunkte für die Diskussion um die beiden dichotomischen Begriffe Exklusion vs. Inklusion gelten zudem die Französische Sozial- und Ungleichheitstheorie (Émile Durkheim 1967, Michel Foucault 1975, Pierre Bourdieu 1997), wo Inklusion bzw. Exklusion mit dem Gelingen oder Scheitern der Solidarität in Verbindung

gebracht werden sowie die Wohlfahrtsstaatentheorie seit Thomas Humphrey Marshall (1964), in der Exklusion Verlust von Partizipationschancen an einem Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit sowie an den vorherrschenden Standards des gesellschaftlichen Lebens bedeutet (vgl. dazu ausführlicher Stichweh 2007: 113, Kronauer 2010: 29). Kronauer verbindet die Diskussion um Exklusion und Inklusion mit dem auf Max Weber (1922/88) zurückgehenden Begriff der „sozialen Schließung“, die seiner Ansicht nach dann problematisch wird, wenn sie „als Mittel der Eroberung und Durchsetzung von Macht“ genutzt wird und „sobald damit für die Ausgeschlossenen soziale Lebenschancen beeinträchtigt werden“ (Kronauer 2010: 25).

In der Erziehungswissenschaft wird aktuell zwischen einem engen und einem weiten Begriff der Inklusion unterschieden. Bei dem engen Verständnis geht es um den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Der weite Inklusionsbegriff bezieht sich auf alle Aspekte der Vielfalt und Heterogenität u. a. in den Diversitätsdimensionen Gender, Kultur, Religion, Migration, Beeinträchtigung und Hochbegabung. Inklusion wird dabei als gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden, der auf die Erhöhung der Teilhabe für alle Menschen sowie die Bildungsgerechtigkeit zielt.

Inklusion als Idee ist ein individual- und sozialetisch begründetes pädagogisches und soziales Leitkonzept, das auf der Wertschätzung der Vielfalt menschlichen Seins beruht. Es problematisiert die Existenz von Sonderinstitutionen und möchte durch strukturelle und konzeptionelle Veränderungen Etikettierungen, Stigmatisierungen und Benachteiligungen überwinden. Ferner will es allen Menschen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, einen gleichberechtigten Zugang zu den regulären Institutionen der Gesellschaft sowie Teilhabe an allen Lebensbereichen ermöglichen (Inklusion: Positionspapier des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln: 4).

Der weite Inklusionsbegriff hat seinen Ursprung in der 1994 in Salamanca stattgefundenen „World Conference on Special Needs Education: Access and Quality“ und dort verabschiedetem Dokument ‚The Salamanca Statement and Framework for action on special educational needs‘, welches „die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Bedürfnissen im Regelschulwesen zu unterrichten“ (1) betont und die Regierungen der an der

Konferenz beteiligten Länder sowie die internationale Gemeinschaft auffordert, ihren diesen Ansatz zu unterstützen. In dieser internationale Standards setzenden Erklärung wird gefordert,

dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten (UNESCO 1994).

Auch die empirische Bildungswissenschaft beteiligt sich an der Debatte um den Begriff Inklusion, da diese im Kontext der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Large-Scale-Assessments ein großes Interesse an der Operationalisierbarkeit des Begriffes hat. Grosche beklagt in diesem Zusammenhang die aktuellen begrifflichen Unklarheiten: „Das verbreitete Verständnis von Inklusion als der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf in allgemeinen Schulen greift zu kurz. Die Abgrenzung von Integration und Inklusion erfolgt nicht trennscharf.“ Der Autor empfiehlt zwecks Erhöhung der Interpretierbarkeit und Vergleichbarkeit der Befunde „den international anschlussfähigen Begriff Inklusion statt Integration zu verwenden und in der jeweiligen Studie das temporär, singulär und reduziert untersuchte Verständnis von Inklusion stärker als bisher explizit und konkret zu definieren“ (Grosche 2015: 17). Für die Untersuchung von einzelnen Teilaspekten werden Vorschläge für Definitionen diverser Facetten von Inklusion unterbreitet (ebd.: 33ff). Scharf kritisiert wird in der empirischen Bildungswissenschaft die theoretisch nicht international und nicht einheitlich definierte Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (Zwei-Gruppen-Theorie), der Kinder und Jugendliche häufig durch „unstandardisierte, subjektive und fehleranfällige Diagnostik“ zugeordnet werden. Hier argumentiert Grosche für eine Diagnostik, die „nicht zur ungenauen Eingruppierung von Kindern in zwei schlecht definierte Gruppen, sondern nur zur Bestimmung von Lernbedürfnissen, Lernständen und Entwicklungsverläufen“ dient (ebd.: 29).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Inklusion als ein „multidimensionales und multifaktorielles Konstrukt“ (ebd.: 29)

bezeichnet werden kann, das rechtliche, haltungsorientierte, soziale, organisatorische Dimensionen umfasst und sowohl für einen gesamtgesellschaftlichen und schulischen Prozess als auch für den zu erreichenden Zustand in Schule und Gesellschaft steht.

### **3 Gesetzlicher Rahmen und statistische Daten**

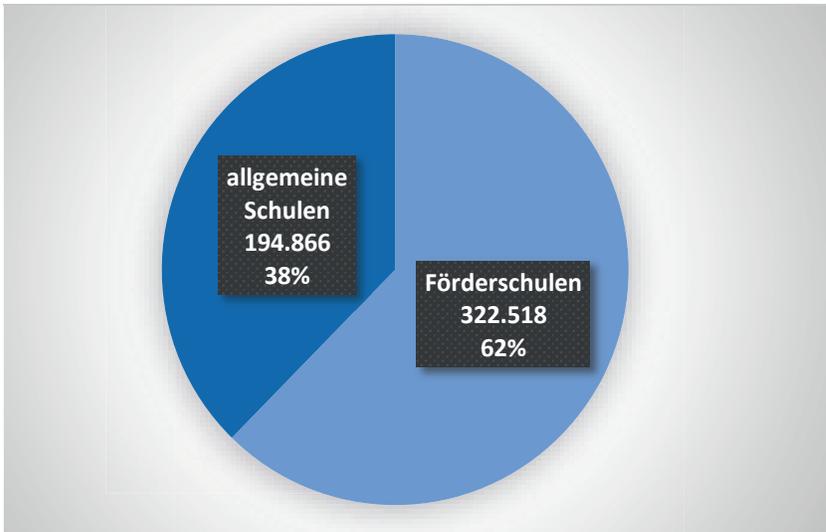
Bereits in den ‚KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung 1994‘ wird der Richtungswechsel von institutionenbezogener Sichtweise auf sonderpädagogische Förderung eingeleitet und die Bildung behinderter Menschen als Aufgabe von allen Schulen gesehen bzw. die gemeinsame Erziehung und der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung als erstrebenswert erklärt (vgl. KMK 1994: 2f). Mit der Unterzeichnung des von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 13. Dezember 2006 beschlossenen und im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen ‚Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN-Behindertenrechtskonvention, VN-BRK)‘ verpflichten sich der Bund, die Länder und die Kommunen der Bundesrepublik Deutschland nun völkerrechtlich, „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu schaffen, welches gewährleistet, dass Kinder und Jugendliche „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (VN-BRK Artikel 24 Abs.2a). Im Jahr 2011 wurde der neue Beschluss der KMK zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen veröffentlicht, in dem die Umsetzung der im Artikel 24 des Übereinkommens vereinbarter Grundsätze als „eine staatliche Verpflichtung“ deklariert wird, die jedoch

dem Vorbehalt der progressiven Realisierung unterliegt. Das heißt, dass die Verwirklichung nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums erreicht werden kann und dass eine Konkurrenz zu anderen gleichrangigen staatlichen Aufgaben besteht. Die Umsetzung des Übereinkommens ist damit als gesamtgesellschaftliches komplexes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt (KMK 2010: 2).

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem

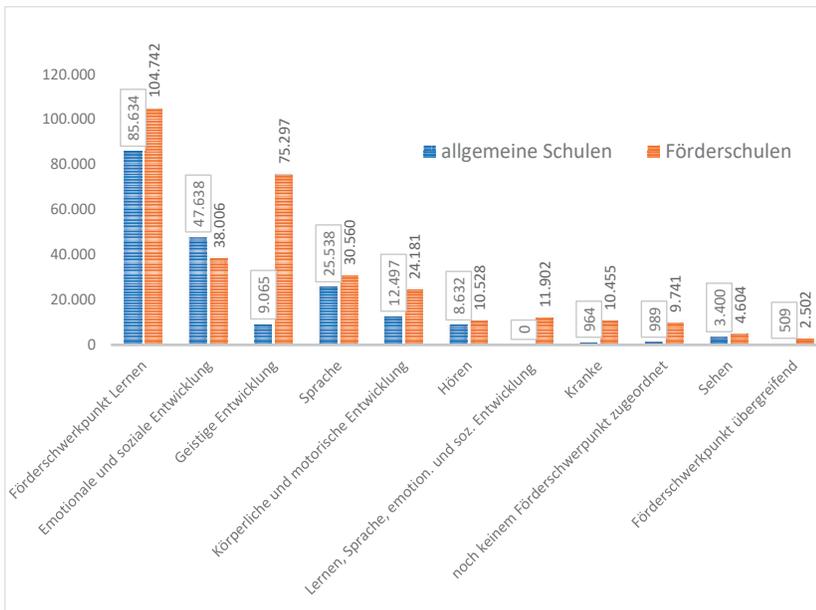
Bedarf an Regelschulen erhöht sich seitdem zwar langsam, jedoch kontinuierlich. Im Schuljahr 2015/16 besuchten insgesamt ca. 38% dieser Kinder und Jugendlichen in Deutschland die allgemeinbildenden Schulen (siehe dazu Abb. 1).

Abb. 1: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sopäd. Förderung an Förderschulen und allgemeinen Schulen im Schuljahr 2015/16 in der BRD (vgl. KMK IVC-Statistik 2016): 8



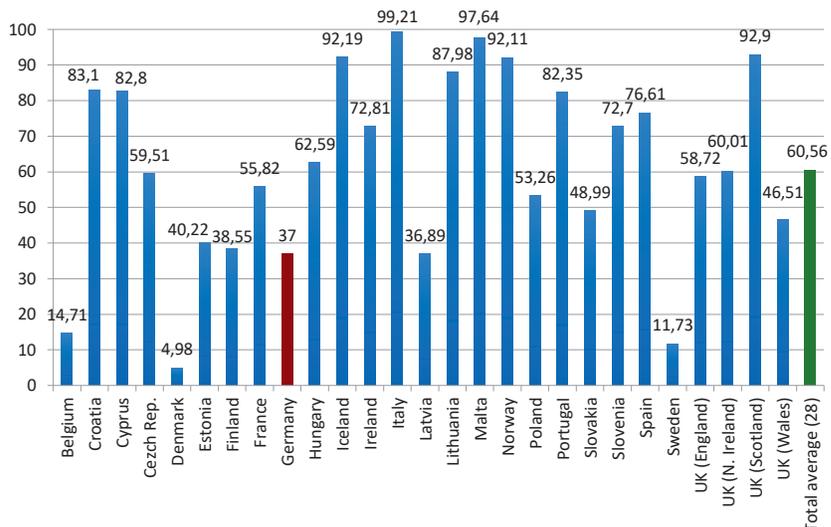
Dabei ist die Verteilung von Förderschwerpunkten auf die Regel- und Förderschule nicht gleichmäßig. Inzwischen besuchen beispielsweise mehr Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Regelschule als die Förderschule. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird aber weiterhin in der Förderschule unterrichtet (siehe Abb. 2).

Abb.2: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sopäd. Förderung an Förderschulen und allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2015/16 (vgl. KMK IVC-Statistik 2016: 8)



Die 177 Vertragsstaaten, die inzwischen die VN-BRK ratifiziert haben, bringen unterschiedliche Voraussetzungen für die Umsetzung des Artikels 24 mit. Selbst innerhalb der Europäischen Union variiert die Rate der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf, die in inklusiven Settings unterrichtet werden, erheblich (siehe dazu Abb.3).

Abb. 3: Percentage of pupils with an official decision of SEN in inclusive education, based on the population of pupils with an official decision of SEN (%) (EASIE: 2016)



Aber auch hinsichtlich der vorhandenen Beschulungsformen unterscheiden sich die Länder in Europa. So nennt die „Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung“ in ihrem statistischen Bericht folgende Beschulungsorte bzw. -formen: inclusive settings, separate special classes in mainstream schools, separate special schools, non-formal settings (EASIE 2014: 38). Die Bundesrepublik Deutschland mit seinem gut ausgebauten Förderschulsystem steht in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion somit vor ganz anderen Herausforderungen als beispielsweise Italien, wo seit 1977 keine Förderschulen mehr existieren.

## 4 Curricula und Lehrwerke

Grundlage schulischer Bildung aller Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland bilden die Bildungsstandards sowie die Lehrpläne und die Richtlinien. Für den Unterricht mit Schülerinnen

und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten zudem die KMK-Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten. Die KMK regt an, neben den allgemeinen Standards

den individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen Rechnung zu tragen. Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, gemeinsam mit den jungen Menschen und ihren Eltern sowie unter Einbindung sonstiger Unterstützungskräfte, die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen auch unter Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen zu verknüpfen. Dabei werden die Inhalte und Formen des gemeinsamen sowie des individuellen schulischen Lernens festgelegt. Bei den Lernstandserhebungen und der Leistungsmessung werden die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten berücksichtigt (KMK 2011: 8f).

In diesem Zusammenhang kommt den individuellen Förderplänen eine besondere Bedeutung auch deswegen zu, da in diesen u. a. Abweichungen von den üblichen Bewertungsregeln ausgewiesen werden sollen (vgl. KMK 2011: 11).

Der Spagat zwischen den geforderten Standards auf der einen Seite und den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern, bzw. der Tatsache, dass die Standards nicht von allen Schülerinnen und Schülern im vollen Umfang erreicht werden können, auf der anderen Seite wird oft als eine der zentralen Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts angesehen (vgl. dazu etwa Hennies & Ritter: 2014). In der fachdidaktischen Diskussion existieren verschiedene Positionen in Bezug darauf, ob Bildungsstandards der inklusiven Schule angepasst werden sollen, indem sie beispielsweise weiter ausdifferenziert werden.

Dabei stellt sich die Frage, ob solche Zielsetzungen in Form von differenzierten Bildungsstandards a priori gesetzt werden können oder sollen, oder ob es hierzu einer empirischen Fundierung bedarf. Denn wir wissen nicht, welche Ziele im gemeinsamen Unterricht von wem erreicht werden können (Becker-Mrotzek 2016: 49).

Der Lehrmittelmarkt reagiert zunehmend auf diese Differenz zwischen den Vorgaben der Lehrpläne und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler respektive generell auf die Nachfrage nach dem Lehrmaterial für inklusiven Unterricht, indem für einige zugelassene Lehrwerke

an Inhalten dieser Lehrwerke orientierte Zusatzmaterialien angeboten werden. Diese Materialien adressieren überwiegend die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In der Regel sind es zusätzliche Förderhefte oder Kopiervorlagen, deren Einsatz zur Erfüllung der Lernziele beitragen soll. So bietet beispielsweise die Westermann Gruppe für den Primarbereich eine sogenannte Inklusionsausgabe des Lehrwerks „Flex und Flora“ und ein „Arbeitsheft inklusiv“ für das Lesebuch „Pustebume“. Im Sekundarstufenbereich sind beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf sogenannte Förderausgaben der Lehrwerke „Doppel-Klick“ und „Praxis Sprache“ auf dem Markt. Zudem bieten verschiedene Verlage Zusatzfördermaterialien an, die nicht unter den zugelassenen Lehrmitteln aufgelistet sind, und häufig bestimmte Bereiche wie etwa Grammatik, Schriffterwerb oder Orthographie fokussieren, wie z. B. vom Auer Verlag für verschiedene Schulstufen angebotene Hefte „Deutsch an Stationen. Materialien zur Einbindung und Förderung lernschwacher Schüler“.

## 5 **Forschungsstand zum sprachlichen Lernen im inklusiven Unterricht**

Eine umfassende Theoriebildung sowie empirische Forschung zu den Fragestellungen der Inklusion in der Sprachdidaktik Deutsch befindet sich in einem Anfangsstadium. Auch Knopp & Becker-Mrotzek (2018: 94) stellen „in Bezug auf eine inklusive Sprachdidaktik erhebliche Theorie-, Empirie- und Entwicklungsdefizite“ fest. Wichtige Impulse für die Inklusionsdiskussion in der Sprachdidaktik Deutsch liefert die Pädagogik. So finden die Theoreme der ‚Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand‘ und der ‚inneren Differenzierung durch eine entwicklungs-niveau- und biografiebezogene Individualisierung‘ (Feuser 1982, 2010) sowie von Wocken (1998) als „Alternative und Synthese“ der beiden o. g. Theoremen vorgeschlagene Theorie ‚gemeinsamer Lernsituationen‘, deren Grundlage die Balancewahrung zwischen individuellen Lernangeboten einerseits und gemeinsamen Lernsituationen andererseits bildet, Wiederhall in der Grundsatzdiskussion um Inklusion im Deutschunterricht (vgl. etwa Becker-Mrotzek 2016, Gebele & Zepter 2016,

Ritter & Hennies 2014). Häufig wird in der Sprachdidaktik Deutsch dafür plädiert, nicht nur neue Konzepte für den inklusiven Deutschunterricht zu entwickeln, sondern auch bestehende theoretische sowie methodische Konzeptionen für den inklusiven Kontext zu sichten, auf ihre Eignung zu überprüfen und wenn nötig, zu adaptieren. So entwerfen Gebele & Zepter (2016b) ein erweitertes Scaffolding-Modell, das vielfältigere Graduierung sowie Variation von Instruktion und Konstruktion ermöglicht. Knopp (2016) analysiert die speziellen Anforderungen der Wortschatzvermittlung im inklusiven Deutschunterricht und argumentiert für die besondere Anschlussfähigkeit des Bedeutungsanreicherungs, Vernetzung und Anwendung verbindenden Ansatzes ‚Wortschatzdidaktischer Dreischritt‘ nach Kühn (2010) für die verstärkte innere Differenzierung in inklusiven Lerngruppen. Als besonders geeignet für einen inklusiven Deutschunterricht gilt die am Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit angesiedelte Konzeption ‚diktierendes Schreiben‘ (Merklinger & Osburg; 2014): Durch die Involvierung einer Scriptorin/ eines Scriptors ist es den meisten Kindern möglich, im Rahmen dieses Verfahrens einen Text zu produzieren und somit ihren Zugang zur Schriftlichkeit zu finden. Dabei ist die Zusammenarbeit von Kind und Scriptor/in im Sinne der ‚Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit‘ nach Tomasello (2006) zu verstehen. Für die Unterstützung schriftlicher Textproduktion kann ebenfalls das Förderinstrument ‚Geschichtenpläne‘, das textuelles, grammatisches und ästhetisches Lernen fokussiert und in diesen Bereichen Unterstützung anbietet, genutzt werden (vgl. Uhl 2016).

Empirische Erkenntnisse zur schulischen Inklusion liegen bis dato vor allem in der allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der empirischen Bildungsforschung vor. Bisher adressierte Fragestellungen betrafen vor allem die Rahmenbedingungen für die Gestaltung inklusiver Schulen und gemeinsamen Unterrichts, die Einstellungen der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zum gemeinsamen Unterricht, das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen mit Förder-schwerpunkten aber auch Fragen sozialer Akzeptanz in inklusiven Lernsettings. Ein weiterer relevanter Forschungsbereich ist die Lern- und Leistungsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen organisatorischen

Modellen wie z. B. in Förderschulen, in speziellen und in gemeinsamen Klassen der Regelschulen. Bei der Interpretation der Ergebnisse aus den Schulen in der Bundesrepublik muss berücksichtigt werden, dass der inklusive Unterricht hierzulande noch keine lange Tradition hat und viele Schulen erst dabei sind, ihre Konzepte zu entwickeln.

Die Mehrheit der Studien zur Leistungsentwicklung kommt zum Ergebnis, dass die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sich nicht nachteilig auf die Leistungen der beiden Gruppen auswirkt. Für die Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verzeichnen die meisten Studien leichte Vorteile.

Die Daten des IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011 wurden daraufhin geprüft, ob Merkmale der Klassenkomposition zu Unterschieden in den schulischen Kompetenzen (Mathematik, Leseverständnis) von Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in Förderschulen (N = 413) und in sonstigen allgemeinbildenden Grundschulen (N = 658) beitragen. Dabei zeigte sich, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik aufweisen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Die Effekte sind besonders ausgeprägt für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, weniger prägnant hingegen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache (vgl. Kocaj et al. 2014).

In einer Metastudie zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung analysiert und kategorisiert Walter-Klose (2012) Ergebnisse von 81 nationalen und internationalen Studien für die Bereiche Leistungsentwicklung, soziale Teilhabe und Unterrichts- bzw. Schulorganisation. Die Befunde dieser Metastudie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, im Durchschnitt gleiche oder bessere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler der Förderschule mit gleicher Begabung, jedoch schlechtere Leistungen als ihre gleich begabten Mitschülerinnen und Mitschüler ohne körperliche Beeinträchtigung zeigen. Im Bereich der Unterrichtsorganisation werden zahlreiche Unterrichts- und Förderungsformen, wie z. B. Einzelarbeit mit und ohne Assistenten

im Klassenraum, gemeinsame Arbeitsphasen in der Klasse, Anpassungen der Aufgaben, der Lehrpläne und der Bewertung eingesetzt.

In der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) wurde die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen drei, vier und fünf mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Bereich Orthographie und Lesekompetenz, die entweder eine Förderschule, eine Grundschule mit gemeinsamem Unterricht oder eine Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung besuchten, untersucht. Hier sprechen die Befunde eher für die Vorteilhaftigkeit einer inklusiven Beschulung, jedoch auch dafür, dass in erster Linie proximale Faktoren auf der Ebene der Einzelschule – weniger die Form der Beschulung – für die Entwicklung der Kinder relevant sind (vgl. Wild 2017).

Die Vorteile einer inklusiven Beschulung für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung in den Bereichen mathematisches und sprachliches Lernen belegen Dessemonet, Benoit und Bless (2011).

## **6 Inklusion in der Lehrer/innenausbildung**

Der inklusive Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert besondere Kompetenzen von den künftigen Lehrkräften. Erwartet werden laut dem ‚Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen 2011‘:

- ... didaktisch-methodische, diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Unterricht, in dem pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen miteinander verbunden sind, wie z. B. besondere Kenntnisse und Fähigkeiten in der
- Lern- und Entwicklungsbegleitung,
  - Individualisierung des Lernens auf diagnostischer Grundlage,
  - Anleitung von Kindern und Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen, den eigenen Lernprozess zu gestalten,
  - Anpassung von Lernanforderungen im Zusammenhang mit den Vorgaben der Lehrpläne,

- Aufbereitung und Auswahl von Lernsituationen sowie von Lehr- und Lernmitteln,
- Planung und Differenzierung von Unterrichtsprozessen,
- Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Gestaltung von Lernprozessen,
- Gestaltung der Lernumgebung,
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (KMK 2011: 19).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurden in Nordrhein-Westfalen Ergänzungen im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vorgenommen, durch die die Implementierung von inklusionsspezifischen Themen in die Curricula der lehrer/innenbildenden Hochschulen gesetzlich verankert wurden:

Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln (LABG NRW 2009, zuletzt geändert 2018, § 2(2)).

In der ‚Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)‘ vom 25. April 2015 wurde anschließend die minimale Zahl von Leistungspunkten für die Lehre zu inklusionsorientierten Fragestellungen festgelegt. Nun sind die Hochschulen in NRW in der Pflicht, diese neuen Vorgaben unverzüglich zu vollziehen. Die Umsetzung umfassender curricularer Änderungen bedeutet in erster Linie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion sowohl auf der Ebene der betroffenen Fächer als auch auf der Ebene der Hochschuladministration beispielsweise in Bezug auf das gemeinsame Verständnis von Inklusion und auf die zu erreichenden Kompetenzen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. An der Universität zu Köln wird aktuell ein Kompetenzmodell der inklusiven Lehrer/innenbildung entwickelt, welches eine gemeinsame Basis für die Beschreibung und Systematisierung von Kompetenzen, die die künftigen Lehrerinnen und Lehrer in ihren Fächern im Rahmen des Studiums erwerben sollen, anbieten und somit zur Vergleichbarkeit zwischen den Qualifikationen in den einzelnen Fächern beitragen soll. Dieses Modell

orientiert sich an dem ‚Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer‘ der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) und damit verbundenen fächerübergreifenden Inhalten (z. B. Teilaspekte von Inklusion, Kooperation und Zusammenarbeit, methodisch-didaktische Kompetenzen etc.) sowie an den Kategorien des ‚Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR 2013)‘ hier insbesondere in Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“. Die curricularen Änderungen in der Struktur von Studiengängen bringen natürlich auch konzeptionell-administrative Herausforderungen mit sich, wie z. B. die Herstellung stringenter Gesamtstruktur und hohen Kohärenzgrades der in den einzelnen Studiengängen zu vermittelnden Inklusionsinhalte zwecks Ausschluss von Beliebigkeit und Redundanzen. Darüber hinaus sind Konzepte gefragt, die hohe Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten diverser Hochschulen und somit einfache Hochschulwechsel ermöglichen. Letzteres ist nicht ganz trivial, denn die Hochschulen sind frei in Bezug darauf, ob sie die inklusiven Inhalte mehrheitlich im Bachelor oder im Master bzw. in den Fachdidaktiken oder Fachwissenschaften unterbringen, diese Inhalte als Querschnittsthema oder im Rahmen von Pflichtmodulen behandeln und schließlich ob ein einheitliches Umsetzungsmodell für alle Fächer oder unterschiedliche Modelle in unterschiedlichen Fächern zugelassen werden.

## 7 **Ausblick**

Es lässt sich zusammenfassen, dass Inklusionsprozesse in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich schnell und effektiv voranschreiten. Während auf der normativen Ebene bereits die notwendigen Voraussetzungen geschaffen wurden, müssen die einzelnen Fachdidaktiken noch erhebliche Arbeit im Bereich der Theoriebildung und der empirischen Forschung leisten (Für einen Überblick über den Forschungsstand und die Forschungsdesiderata in der inklusiven Sprachdidaktik siehe auch Knopp & Becker Mrotzek 2018). Für die Sprachdidaktik Deutsch

stellen sich m. E. aus der Erwerbs- und Vermittlungsperspektive folgende dringliche Forschungsfragen:

- Wie werden die einzelnen Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Förderschwerpunkten erworben? Inwieweit und auf welche Weise divergieren die Erwerbsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern mit dem gleichen Förderschwerpunkt, mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten und ohne Förderschwerpunkte?
- Und speziell zwecks Ermittlung realistischer Ziele für einen zieldifferenten Unterricht: Welche Kompetenzniveaus sind von unterschiedlichen Lerner/innengruppen zu erreichen? (Becker-Mrotzek 2016: 50)
- Welche didaktischen Konzepte eignen sich für den inklusiven Deutschunterricht? Wie können bestehende Verfahren adaptiert werden, um in inklusiven Kontexten zu greifen?
- „In welchem Verhältnis stehen Verfahren der Individualisierung und Differenzierung auf der einen und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf der anderen Seite?“ (ebd.: 51)
- Wie beeinflussen die Faktoren wie Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft, Lehrmaterial, Gruppenzusammensetzung, Formen der inneren und äußeren Differenzierung etc. die Qualität des Unterrichts und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- Welche Formen der Elementarisierung wirken auf welche Weise?

Darüber hinaus ist die Weiterentwicklung präziser diagnostischer Verfahren von großer Relevanz. Zu diskutieren wäre zudem das besondere Potenzial der Nutzung diverser Zugänge (kognitiv, visuell, auditiv, interaktiv, haptisch) und Darstellungsformen bzw. der Überführung aus einer Darstellungsform in die andere durch Schülerinnen und Schüler für den gemeinsamen Unterricht in heterogenen Klassen (vgl. Gebele & Zepfer 2016b, 2016c). Dabei könnte die Nutzung von digitalen Medien das Angebot an Zugängen und Modalitäten sowie an differenzierten Aufgabentypen deutlich erweitern. Im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften sind klare Vorstellungen in Bezug auf die zu erreichenden Kompetenzen für den inklusiven Unterricht vonnöten.

Auch auf dem Lehrmittelmarkt werden dringend Materialien gebraucht, die keine diffusen Differenzierungsmöglichkeiten, sondern Differenzierungsangebote nach Förderschwerpunkten aber auch Unterrichtskonzepte für gemeinsamen Unterricht anbieten. Die Bearbeitung all dieser komplexen Fragestellungen und Aufgaben könnte erheblich von einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Didaktiker/innen, Pädagog/innen, Psycholog/innen und Sprachwissenschaftler/innen profitieren.

## 8 Literatur

- Ainscow, Mel, Booth, Tony, und Dyson, Alan (2006): *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): *Inklusive Sprachbildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik*. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepfer (Hrsg.): *Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 47-56
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz (2013): „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“. Verfügbar unter: <https://www.dqr.de> [27.08.18]
- Dessemontet, Rachel Sermier, Benoit, Valérie und Bless, Gérard (2011): *Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2011, Nr. 4: S. 291-307
- Dudenredaktion (o. J.): „Inklusion“ auf Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/inklusion> [27.08.2018]
- Durkheim, Émile (1992) [1893]: *De la division du travail social*. Paris: PUF. Dt.: *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- EASIE (European Agency Statistics of Inclusive Education) (2014): *Dataset Cross-Country Report 2014*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country> [27.08.2018]
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark. Verfügbar unter: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) [27.08.2018]
- Feuser, Georg (1982): *Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen*. In: *Behindertenpädagogik* 21 (1982): S. 86-105

- Feuser, Georg (2010): Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ – Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Ders. und Joachim Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 282-294
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gebele, Diana und Zepter, Alexandra L. (2016a): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke Verlag
- Gebele, Diana und Zepter, Alexandra L. (2016b): *Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext*. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepter (Hrsg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 108-136
- Gebele, Diana und Zepter, Alexandra L. (2016c): „Wir sind [Köln]!“ – ein Blogprojekt. *Heterogene Perspektiven auf Lieblingsorte entwickeln*. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Gemeinsam lernen* H. 258: S. 43-47
- Gebele, Diana und Zepter, Alexandra L. (2016d): *Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik*. In: Daniela Frickel und Andre Kagelmann (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 133-150
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert am 21. Juli 2018 (SGV.NRW. 223). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [27.08.18]
- Grosche, Michael (2015): *Was ist Inklusion?* In: Poldi Kuhl et al. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer. S. 17-41
- Hennies, Johannes und Ritter, Michael (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Hochschulrektorenkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [27.08.2018]
- Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln (2015): *Inklusion: Positionspapier des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln*. Verfügbar unter: [http://www.hf.uni-koeln.de/data/main/File/DP%20Heilpaedagogik/015\\_Inklusion\\_Positionspapier\\_xs.pdf](http://www.hf.uni-koeln.de/data/main/File/DP%20Heilpaedagogik/015_Inklusion_Positionspapier_xs.pdf) [27.08.2018]
- KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der KMK vom 06.05.1994)*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [27.08.2018]
- KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): *Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*

- (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“ (Beschluss der KMK vom 18.11.2010). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf) [27.08.2018]
- KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.10.2011). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [27.08.2018]
- KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik. (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/16. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf) [27.08.2018]
- Knopp, Matthias (2016): Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepter (Hrsg.): Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 346-371
- Knopp, Matthias und Becker-Mrotzek, Michael (2018): Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 44: S. 84-100
- Kocaj, Aleksander et. al (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66 (2): S. 165–191
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann 2010. S. 24-58
- Kühn, Peter (2010): Materialien für das Wortschatzlehren und –lernen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 1252-1258
- Luhmann, Niklas (1995b): Inklusion und Exklusion. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdt. Verl. S. 247–264
- Marshall, Thomas Humphrey (1964): Class, Citizenship, and Social Development. Garden City, N. Y.: Doubleday
- Merklinger, Daniela und Osburg, Claudia (2014): Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In: Florian Dietz et al. (Hrsg.): Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 76-104
- Stichweh, Rudolf (2007): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Jens Aderhold und Olaf Kranz (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: Springer. S. 113-120
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- UN (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [27.08.2018]
- UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf) [27.08.2018]
- Verband Sonderpädagogik e. V. (2007): Standards der sonderpädagogischen Förderung Verfügbar unter: [http://www.vds-sachsen.de/documents/positionen/StandardsSoepaedFoerderung\\_gesamt.pdf](http://www.vds-sachsen.de/documents/positionen/StandardsSoepaedFoerderung_gesamt.pdf) [27.08.2018]
- Uhl, Benjamin (2016): Zwischen Grammatik und Text – zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames Sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepfer (Hrsg.): Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 276-307
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016. Verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=15620&vd\\_back=N211&sg=1&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1) [27.08.18]
- Walter-Klose, Christian (2012): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: ATHENA
- Weber, Max (1922/1988): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
- Wild, Elke et al. (2017): BiLieF - Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. Verfügbar unter: [http://doi.org/10.5159/IQB\\_BiLieF\\_v1](http://doi.org/10.5159/IQB_BiLieF_v1) [18.09.2018]
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Anne Hildeschildt und Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Beltz Juventa. S. 37-52
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 35–59

# Leichte Sprache – Ein Instrument zur Sprachförderung?

---

URSULA BREDEL

## I Abstract

Nicht allen Schülern und Schülerinnen ist es möglich, Textgrundlagen für den Unterricht (z. B. Lehrwerkstexte) selbständig zu erschließen (Dittmar, Schmellentin, Gilg & Schneider 2017). Schwierigkeiten können entstehen, wenn Lernende über geringe Zielsprachenkenntnisse und/oder über geringe Lesefähigkeiten verfügen. Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage, ob Textanpassungen im Format der Leichten Sprache ein Hilfsmittel sein könnten, das zugleich zwei Funktionen erfüllt: Den (besonders schwachen) Lerner/innen einen selbständigen Zugang zu den Unterrichtsgegenständen zu ermöglichen und außerdem den Spracherwerb zu fördern. Die Möglichkeiten und die Grenzen des Einsatzes von Leichte-Sprache-Texten im Unterricht werden aus theoretischer Perspektive diskutiert; der Beitrag schließt mit Fragen an die empirische Forschung.

## 2 Die Rolle des Inputs für den (Zweit-)Spracherwerb

Ein reicher Input gilt in praktisch allen neueren Spracherwerbtheorien als Schlüssel für den erfolgreichen Aufbau sprachlicher Kompetenz. Ob und wenn ja wie dieser Input von der Lernumwelt angepasst werden sollte, ist jedoch eine offene Frage: Folgt man frühen Konzepten der Generativen Grammatik, denen zufolge die Grammatik angeboren ist und nur parametrisiert werden muss, erübrigt sich eine besondere Inputstrukturierung. Geht man dagegen im Rahmen des interaktionistischen Paradigmas davon aus, dass der Spracherwerb wesentlich in und durch gemeinsames sprachliches Handeln vorangebracht wird und mithin der Input eine entscheidende Lernressource darstellt, spielt die Inputqualität eine herausragende Rolle.

Beobachtungen von natürlichen Spracherwerbsszenarien zeigen, dass Interaktionspartner/innen sich meist intuitiv der Sprachfähigkeit des Gegenübers anpassen: Bereits im Erstspracherwerb werden die Kinder beim Auf- und Ausbau ihrer Sprachfähigkeit mit der sog. kindgerichteten Sprache systematisch und in Abhängigkeit von ihren jeweiligen rezeptiven und produktiven Möglichkeiten unterstützt. Auch für den Zweitspracherwerb gilt das *input enhancement* (Sharwood Smith 1993) mittlerweile als wichtiges Instrument zur Stützung des Erwerbsprozesses, das dann besonders wirkungsvoll zu sein scheint, wenn mithilfe des Scaffolding (Johnson 1995, Gibbons 2002, Kniffka & Siebert-Ott 2007: 108 ff. ) Äußerungen eingebracht werden, die die laufende Interaktion nicht unterbrechen, wohl aber zielsprachliche Strukturen und Muster bereitstellen. Das folgende Beispiel aus einer Erzählsituation in einem Hort dokumentiert eine zielführende Scaffoldingsequenz (M = Mehmet, K = anderes Kind der Gruppe, E = Erzieherin):

- 1 M: Und da haben wir in die Berge da habn wir eine dicke fetter, ein Hase gesehn.
- 2 E: Ihr habt einen Hasen gesehen?
- 3 M: So große, bisschen so groß (GESTIK), da is der fett und dick.
- 4 E: Was hat der Hase gemacht?
- 5 M: Nur so: boing boing (GESTIK). In der Hand war ein Karotte. Eichshase.
- 6 E: Ein Angsthase war das?
- 7 M: Eis ...
- 8 E: Eis? Ein Eishase?

- 9 M: Eis ... Hase. (NICKT)  
 10 K: Eishase ist doch Schneehase.  
 11 E: Eishase. Und der Eishase hatte in seiner Pfote eine Karotte? Aha.  
 12 M: Und eine Karotte is auch ein Eis.  
 13 E: Und die Karotte war auch aus Eis. Mehmet! Mehmet, noch mal was anderes.  
 Du hast mir erzählt, es war ein kalter Bach da. Bist Du da Wasser / das Wasser,  
 war das kalt?  
 14 M: ja vo / das war eh voll kalt!  
 15 E: Richtig eisig?  
 (aus: Knisel-Scheuring, Gerlinde o.J.: 24)

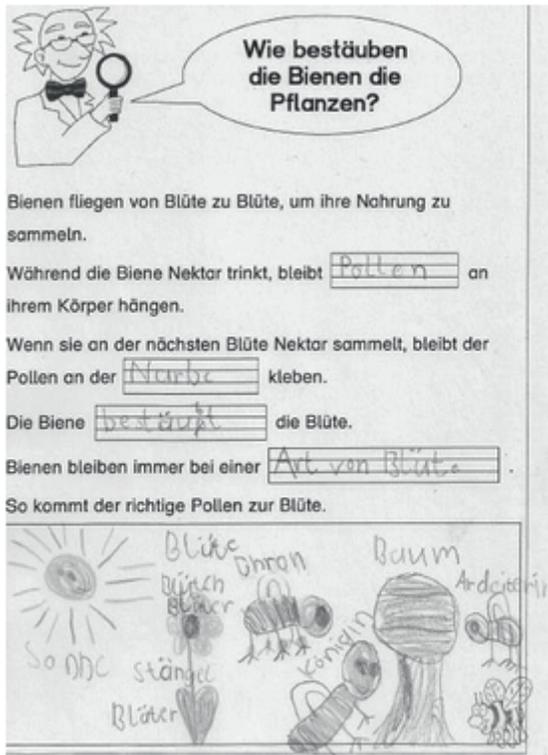
Die sprachförderlichen Interventionen der Erzieherin sind in Bezug auf die laufende Interaktion „minimalinvasiv“: Sie bettet sowohl ihre formorientierten Reformulierungen (2, 11, 13) als auch die Wortschatzarbeit (6, 15) stets in eine die Narration unterstützende Äußerung ein. Mehmet kann so seine Erzählung fortsetzen und erhält nebenbei für den Spracherwerb wichtige strukturelle und lexikalische Impulse.

Diese Form der Sprachförderung ist eingebunden in und angewiesen auf eine Situation des engen interaktiven Austausches, in der die Lernenden zusammen mit den Lehrenden simultan in die Sprachproduktion und -rezeption eingespannt sind.

### 3 Der sprachliche Input in Lehrwerkstexten

Ganz andere Anforderungen stellt die schriftliche Kommunikation, in der Schreiber und Leser dissoziiert sind und für die eine simultane Spracharbeit nur bedingt herstellbar ist. Gleichwohl stellt sich auch beim Erwerb der Schriftsprache die Frage nach dem *input enhancement*. Und auch hier können meist intuitiv bleibende Anpassungsverfahren festgestellt werden, wie die folgenden beiden Texte aus dem Sachunterricht (Text 1) bzw. aus dem Biologieunterricht (Text 2) zeigen:

## Text 1



**Wie bestäuben die Bienen die Pflanzen?**

Bienen fliegen von Blüte zu Blüte, um ihre Nahrung zu sammeln.

Während die Biene Nektar trinkt, bleibt Pollen an ihrem Körper hängen.

Wenn sie an der nächsten Blüte Nektar sammelt, bleibt der Pollen an der Narbe kleben.

Die Biene bestäubt die Blüte.

Bienen bleiben immer bei einer Art von Blüte.

So kommt der richtige Pollen zur Blüte.



Quelle: <http://www.gs-ms-weisendorf.de/vs/aktuelles/projekte/besuch>

## Text 2

**Blüten werden bestäubt**

An einem warmen Frühlingstag kannst du hunderte von Bienen sehen, die um einen blühenden Kirschbaum herumfliegen. Schaust du einmal genauer hin, siehst du, dass jede Biene versucht, an den Grund der Blüte zu gelangen. Dort sucht sie eine süße Flüssigkeit, den Nektar. Die Biene muss sich an den Staubblättern vorbeidrängen und pudert dabei ihren pelzigen Körper mit den Pollen aus den Staubbeuteln ein. Nun fliegt sie zur nächsten Blüte, um auch dort nach dem süßen Nektar zu suchen. Dabei berührt sie die klebrige Narbe und es bleiben einige Pollenkörner hängen. Die Biene hat für die **Bestäubung** (▷ B2) der Blüte gesorgt.

 Bestäubung nennt man den Vorgang, durch den Pollen auf die Narbe einer **Blüte gelangt**.

Quelle: Bergau, Manfred et al. (Hg.) (2003): *Prisma Biologie 5/6 Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Klett.

Die Unterschiede zwischen Text 1 (Klasse 1) und Text 2 (Klassen 5/6) zeigen sich in typographischer, in syntaktischer und in lexikalischer Hinsicht sowie in der Art der Themenführung: Typographisch sind die Sätze in Text 1 voneinander isoliert. Es gilt: Eine Zeile pro Satz. Syntaktisch werden einfache Sätze im SVO-Format und einfache Satzgefüge präferiert. Auf komplexe Nominalkonstruktionen wird weitgehend verzichtet. Lexikalisch gilt ein sparsamer Fachwortgebrauch; Textreferenzen werden identisch wiederaufgerufen bei insgesamt sparsamem

Gebrauch von Pronomen. Die Themenführung ergibt sich in Text 1 durch die Ereignischronologie; unterstützt wird sie durch die Einführung einer Leitfigur, der die Leitfrage des Textes („Wie bestäuben die Bienen die Pflanzen?“) quasi in den Mund gelegt wird; damit wird der Text insgesamt in die Nähe einer Gesprächssequenz nach dem – Kindern vertrauten – Muster von Frage und Antwort gebracht.

Text 2 folgt typographisch dem Fließtextmodus, syntaktisch ist eine größere Varianz, aber auch eine größere Komplexität erkennbar, darüber hinaus werden attributive Nominalkonstruktionen verwendet. Lexikalisch ist der Text reich an Fachwörtern; diese werden in einer eigenen Abbildung auf der entsprechenden Textseite dargestellt (die hier nicht mit abgebildet ist; zu einer Diskussion der Text-Bild-Relation in Lehrwerkstexten vgl. Dittmar, Schmellentin, Gilg & Schneider 2017). Die pronominale Wiederaufnahme stellt den Normalfall dar. Die Themenführung wird mit Konnektoren unterstützt. Das in Text 1 durch die Leitfigur und das Frage-Antwort-Muster konkretisierte Textschema wird in Text 2 abgelöst von mehrfachen Abstraktionen (textförmige Überschrift statt Sprechblase, Passiv statt Aktiv).

Als Gedächtnisstütze dient in Text 1 eine (selbst anzufertigende) Zeichnung des beschriebenen Bestäubungsvorgangs, in Text 2 eine Fachwortdefinition.

#### **4 Inputanforderungen für Schüler/innen mit Deutsch als zweiter Sprache**

In den aufgezeigten Unterschieden manifestieren sich Erfahrungen mit sprachlichen Kompetenzen von Kindern in unterschiedlichen Lernaltern in Bezug auf die Erfassung von Texten.

Bei dieser Form des *input enhancement* nehmen Lehrwerkstexte typischerweise Bezug auf Kinder mit Deutsch als erster Sprache. Insgesamt, so Michalak, Lemke & Goetze 2015, sind schulische Lehrwerke bislang überwiegend auf Regelschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache zugeschnitten (ebd.: 93; s. auch Kniffka & Siebert-Ott 2007: 149).

Um auch Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als zweiter Sprache, ein Textverstehen zu ermöglichen, bis sie mit ihrer Lesekompetenz aufgeschlossen haben, können grundsätzlich drei Wege beschritten werden (Dittmar, Schmellentin, Gilg & Schneider 2107):

Der erste Weg besteht in einer fachdidaktisch orientierten Vorentlastung: So könnten vor Eintritt in die Lektüre Basisbegriffe und -konzepte geklärt werden, die die Schüler/innen im Text erwarten. Wir hätten es mit einer vorgezogenen Leseförderung zu tun. Als Lektüreunterstützung für Text 2 etwa könnten auf der Basis einer Abbildung vor dem Eintritt in die Textarbeit dort verwendete Fachbegriffe wie *Staubblüte*, *Pollen*, *Nektar* und *Narbe* vorab erarbeitet werden.

Der zweite Weg führt zur Bereitstellung und Nutzung von Texterschließungs- oder Lesehilfen, die – wegen der besonderen Bedingungen der Schriftlichkeit – notwendig nachträgliche Angebote darstellen. Für Text 2 bietet Peschke (2011: 8) die folgenden drei Texterschließungshilfen an:

### 1. Wenn-Sätze

**Wenn eine Biene von Blüte zu Blüte fliegt, ist sie auf der Suche nach Nektar.**

Ergänze den Wenn-Satz:

Wenn \_\_\_\_\_, saugt sie mit ihrem Rüssel den Nektar aus der Blüte.

Wenn \_\_\_\_\_, kommt sie mit den Staubblättern in Kontakt.

Wenn \_\_\_\_\_, trägt sie den Pollenstaub aus einer Blüte zu einer anderen.

Wenn \_\_\_\_\_, bleibt an ihrem Pelz Pollenstaub hängen.

### 2. Wer ist hier gemeint?

**Sie** (= die Biene) saugen **ihn** (= den Nektar) mit **ihrem** Rüssel (= der Rüssel der Biene) vom Blütenboden ab.

Ersetze die Lücken wie im Beispiel:

In **ihrem** ( \_\_\_\_\_ ) Haarpelz bleibt Pollenstaub haften.

Besucht **sie** ( \_\_\_\_\_ ) nun eine andere Blüte, gelangen Pollenkörner auf

**deren** ( \_\_\_\_\_ ) Narbe.

### 3. Erkläre diese Wörter in 1 bis 2 Beispielsätzen:

*die Staubblätter – bestäubt – die Bestäubung – der Pollenstaub*

---



---



---

Schon die Überschriften der Übungen machen nun deutlich, dass diese Erschließungshilfen nicht nur auf das konkrete Textverstehen ausgerichtet sind, sondern dass Spracharbeit intendiert ist: Mit der Reformulierung der Textinhalte in „Wenn-Sätzen“ werden Konditionalkonstruktionen geübt, Übung 2 lenkt die Aufmerksamkeit auf pronominale

Strukturen. Die Worterklärungen, die in Aufgabe 3 verlangt werden, dienen der Wortschatzarbeit, ggf. auch dem Einüben in fachliches Definieren. Insbesondere weil der Rückbezug auf den Originaltext fehlt, ist fraglich, ob mit diesen Übungen das konkrete Textverstehen gestärkt werden kann (s. auch Leisen 2003).

Noch unabhängig davon, ob und in welcher Weise nachgetragene Übungen überhaupt geeignet sein können, das Textverstehen zu fördern, ergibt sich für den konkreten Fachunterricht ein weiteres, manifestes Problem: Besteht bei einigen Schüler/innen das Erfordernis, gesonderte Verstehenshilfen zu nutzen, ist eine gemeinsame Arbeit an Fachtexten von Schüler/innen mit und ohne sprachlichen Förderbedarf erheblich erschwert.

Bei besonders großen Spreizungen der Sprachniveaus in einer Lerngruppe wird deshalb der dritte Weg diskutiert: Der Einsatz von verschiedenen Textfassungen, die an unterschiedlich ausgeprägte Sprach- bzw. Lesefähigkeiten von Lernenden angepasst sind (z. B. Michalak, Lemke & Goeke 2015).

Im Gegensatz zu vorgezogenen oder nachgetragenen Textverstehenshilfen unterstützen solche Textangebote – ähnlich wie die Scaffoldingverfahren in der Mündlichkeit (s. o.) – die Lerner/innen simultan zum Leseprozess; damit wird auch die gemeinsame Arbeit am Unterrichtsgegenstand erleichtert.

Die Frage, wie die Aufbereitung eines in dieser Weise angepassten Textangebots erfolgen soll, ist jedoch alles andere als leicht zu beantworten. In Bredel & Maaß (2018) und in Bredel & Maaß (i. E.) haben wir einige grundsätzliche Anforderungen an die Textanpassung diskutiert: Um für einen gemeinsamen, zielgleichen oder zieläquivalenten Unterricht nutzbar zu sein, müssen alle eingesetzten Textversionen dieselben Informationen aufweisen. Die sprachliche Anpassung muss demnach informationskonstant erfolgen. Darüber hinaus muss die optische Aufbereitung so beschaffen sein, dass – im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts – eine parallele Bezugnahme auf die eingesetzten Textversionen möglich ist.

Damit ist jedoch die Frage noch nicht beantwortet, welchen konkreten sprachlichen Zuschnitt die angepassten Texte haben sollten (vgl. dazu auch Dittmar, Schmellentin, Gilg & Schneider 2017): Eine

Anpassung an das individuelle Lernniveau des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin, wie es in mündlichen Scaffoldingprozessen möglich ist, ist schon unter ökonomischer Perspektive kein gangbarer Weg. Eher eignen sich Textanpassungen, die sich auf generelle Erkenntnisse über das Verstehen/die Verständlichkeit von Texten stützen, d. h. die kontrollierte Abwahl von sprachlichen Mitteln, die das Verstehen belasten, und ihre Substitution durch verstehensförderliche Mittel.

So ist aus der Verstehens- und Verständlichkeitsforschung etwa bekannt, dass der Konjunktiv schwerer zu verarbeiten ist als der Indikativ, negierte Strukturen vor größere Herausforderungen stellen als nicht negierte, dass eine hohe nominale Dichte das Verstehen erschwert oder dass die Auflösung von Pronomen Verstehensprobleme auslösen kann.

Eine Varietät, die sprachliche Mittel, die potenzielle kommunikative Barrieren darstellen, systematisch abwählt, ist die Leichte Sprache. Ob sie ein angemessenes Instrument zur Textanpassung für Schüler/innen mit Deutsch als zweiter Sprache sein könnte, soll im folgenden diskutiert werden. Am Beispiel von Text 2 (s. o.) wird zunächst gezeigt, wie eine praktische Umsetzung aussehen könnte. Daran anschließend werden die Chancen und die Risiken des Einsatzes von Leichte-Sprache-Texten für DaZ-Lerner/innen diskutiert.

## **5 Leichte Sprache**

Die Leichte Sprache wurde in der Behindertenrechtsbewegung entwickelt: Dort ging es um den Zugewinn von Autonomie und gesellschaftliche Partizipation durch die Aufbereitung von Texten für Personen mit geistiger Behinderung. Bei diesem intuitiv entstandenen Konstrukt wurden in Prüfprozessen von Betroffenen sprachliche Mittel identifiziert, die Verstehensbarrieren errichten; sie wurden systematisch abgewählt und durch verstehensförderliche Mittel ersetzt. Die Ergebnisse wurden in Regelwerken zusammengetragen (vgl. das Regelwerk von Inclusion Europe (2009) und das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2009), das auch vom Bundesamt für Soziales übernommen wurde). Seit dem Inkrafttreten der Novellierung des Behindertengleichstellungsgesetzes von 2016 gibt es einen Rechtsanspruch darauf, dass „auf

Verlangen“ Texte von „Träger[n] öffentlicher Gewalt“ in Leichter Sprache angeboten werden (BGG §11).

In Brede & Maaß (2016) haben wir die o. g. Regelwerke auf der Basis der allgemeinen Verstehens- und Verständlichkeitsforschung analysiert und konnten dabei eine hohe Konvergenz feststellen: Die sprachlichen Mittel, die in Leichter Sprache abgewählt werden, stellen – auch kompetente Sprecher – vor größere Herausforderungen als die jeweils gewählten Ersatzkonstruktionen. Es gibt deshalb gute Gründe anzunehmen, dass Leichte-Sprache-Texte von L2-Sprechern leichter verarbeitet werden können als standardsprachliche Texte und somit die Chance auf einen autonomen Zugang zu den Textinhalten auch bei Sprecher/innen mit geringen Sprachkenntnissen und geringer Lesefähigkeit steigt.

Die Darstellung der Struktureigenschaften der Leichten Sprache soll hier auf der Basis der Übersetzung von Text 2 (s. o.) erfolgen; die Übersetzung erfolgt unter der Bedingung, dass die in den Texten enthaltenen Abbildungen auch den Leser/innen des Leichte-Sprache-Textes zur Verfügung stehen, so dass die Fachwörter nicht im Text erklärt werden müssen:

Text 2 (Wdh.)

**Blüten werden bestäubt**

An einem warmen Frühlingstag kannst du hunderte von Bienen sehen, die um einen blühenden Kirschbaum herumfliegen. Schaust du einmal genauer hin, siehst du, dass jede Biene versucht, an den Grund der Blüte zu gelangen. Dort sucht sie eine süße Flüssigkeit, den Nektar.

Die Biene muss sich an den Staubblättern vorbeidrängen und pudert dabei ihren pelzigen Körper mit den Pollen aus den Staubbeuteln ein. Nun fliegt sie zur nächsten Blüte, um auch dort nach dem süßen Nektar zu suchen. Dabei berührt sie die klebrige Narbe und es bleiben einige Pollenkörner hängen. Die Biene hat für die **Bestäubung** (▷ B2) der Blüte gesorgt.

 Bestäubung nennt man den Vorgang, durch den Pollen auf die Narbe einer Blüte gelangt.

## Text 3: Übersetzung in Leichte Sprache

**Bienen bestäuben Blüten**

Stell dir einen warmen Frühlingstag vor.  
 Du siehst sehr viele Bienen.  
 Die Bienen fliegen um einen Kirschbaum herum.  
 Der Kirschbaum blüht.

Nun schaut Du genauer hin:  
 Die Bienen fliegen tief in die Blüten.  
 In den Blüten ist eine süße Flüssigkeit.  
 Die süße Flüssigkeit heißt **Nektar**.  
 Die Bienen trinken den Nektar.

Aber die Blüte ist eng.  
 Deshalb berührt die Biene auch die **Staubblätter** von den Blüten.  
 An den Staubblättern sind **Pollenkörner**.  
 An der Biene bleiben ein paar Pollenkörner von der Blüte hängen.  
 Der Körper von der Biene ist nämlich wie ein Pelz.  
 Jetzt fliegt die Biene zu der nächsten Blüte.  
 Die Biene will nämlich noch mehr Nektar.  
 Die Biene berührt die **Narbe** von der nächsten Blüte.  
 Die Narbe ist klebrig.  
 Deshalb bleiben an der Narbe von der Blüte ein paar Pollenkörner  
 von der ersten Blüte hängen.  
 Die Biene hat die Pollenkörner von der einen Blüte  
 zu der anderen Blüte getragen:  
     Die Biene hat die andere Blüte bestäubt.  
     Das Fachwort heißt **Bestäubung**.

Typographie: Die auffälligste Eigenschaft des Leichte-Sprache-Textes ist sicherlich seine typographische Erscheinung: Es gilt ein Satz pro Zeile; damit wird eine optisch gut wahrnehmbare Gliederung erzeugt. Bei längeren Texten wird auch mit Zwischenüberschriften gearbeitet. Einrückungen verdeutlichen thematische Unterordnungen. Der Fettdruck orientiert auf die relevanten Fachausdrücke. Der Mediopunkt (*Frühlingstag*) separiert komplexe Nominalausdrücke, wobei diese Separierung wegen der besseren Wiedererkennbarkeit bei Fachausdrücken nicht erfolgt (vgl. zu dieser Diskussion auch Bredel & Maaß 2017).

Syntax: Syntaktisch werden Nebensätze vermieden, pro Satz ist eine Aussage zulässig; es gibt eine Präferenz für die für deutsche Hauptsätze kanonische SVO-Struktur; Partikelverben werden wegen der daraus

resultierenden Satzklammerstruktur (wenn möglich) vermieden. Vermieden wird auch das Passiv (s. Überschrift) und dort wo es möglich ist, der Gebrauch von Metaphern (*pudern*) bzw. von ambigen Ausdrücken (z. B. *Grund*). Konnektoren werden sparsam eingesetzt.

Lexikon: Es gilt eine Präferenz für eine alltagsnahe Wortwahl; darüber hinaus werden Referenten stets mit demselben Ausdruck aufgerufen (s. etwa *Pollenkörner*), eine pronominale Wiederaufnahme wird vermieden; Fachwörter werden in der Regel im Text erklärt (dieses Verfahren wurde im vorliegenden Text wegen der [hier nicht dargestellten] Abbildungen nicht verfolgt).

Pragmatik: Wo möglich werden die Leser/innen direkt angesprochen; alles Implizite wird an die Oberfläche gebracht (etwa: *Die Biene hat für die **Bestäubung** gesorgt* → *Die Biene hat die Pollenkörner von der einen Blüte zu der anderen Blüte getragen: Die Biene hat die andere Blüte bestäubt. Das Fachwort heißt **Bestäubung***).

In Bredel & Maaß (2016) haben wir die Textbesonderheiten von Leichte-Sprache-Texten in drei Prinzipien gebündelt, die die Kerneigenschaften der Leichten Sprache umreißen: Proximität, Explikation, Kontinuität.

Das Prinzip der Proximität beschreibt die maximale Nähe von Leichter Sprache zum Leser/zur Leserin. Dazu tragen die alltagsnahe Wortwahl, die Vermeidung des Passivs und damit eine Handlungs- statt Geschehensorientierung, aber auch die direkte Ansprache bei.

Das Prinzip der maximalen Explikation ist mit dem angenommenen Vorwissen der Leser/innen assoziiert. Ausgehend davon, dass die intendierten Adressat/innen nur über geringe Sprach- und Lesefähigkeiten und mithin über nur geringe Texterfahrung verfügen, werden in Leichter Sprache möglichst alle Informationen ambivalenzarm an der Textoberfläche ausgedrückt. Dazu tragen die Gegliedertheit und die Eindeutigkeit bei, aber auch die Maxime, dass Fach- und Fremdwörter, wenn sie in einem Text benötigt werden, erklärt werden.

Mit dem Prinzip der Kontinuität ist eine möglichst bruchlose, lineare, chronologisch abarbeitbare Informationsrepräsentation angesprochen: Dazu trägt die Vermeidung von Pronomen, die enge Leserführung, die strukturelle Antizipierbarkeit durch die kanonische SVO-Folge sowie die geringe syntaktische Einbettungstiefe bei.

## 6 Leichte Sprache als Lernchance?

Eingangs wurde ein reicher Input als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb benannt. Leichte-Sprache-Texte stellen nun eine gezielte Sprachverarmung dar. Damit müsste die Frage, ob Leichte-Sprache-Texte lernförderlich sind, negativ ausfallen. Dies gilt insbesondere im Rahmen schulischer Sprachförderung, wo es immer auch um die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen geht. Wie wir in Bredel & Maaß (2018) gezeigt haben, verfehlt die Leichte Sprache in praktisch allen Dimensionen die Merkmale der Bildungssprache. Dazu gehören nach Feilke (2012) komplexe Sätze und Phrasen, um Aussagen zu explizieren, Komposita und Nominalisierungen, um Aussagen zu verdichten, unpersönliche Ausdrucksweisen, um Aussagen zu verallgemeinern und Konjunktive bzw. modale Konstruktionen, um Aussagen zu diskutieren. In der Leichten Sprache sind diese Merkmale zugunsten von struktureller Einfachheit und kommunikativer Direktheit abgewählt. Mithin sind die Übersetzungen von Fachtexten in Leichte Sprache selbst keine Fachtexte, sondern stellen den Versuch dar, die Fachinhalte auch Lernenden mit sprachlichem Förderbedarf zugänglich zu machen.

Kniffka und Siebert-Ott referieren in diesem Zusammenhang eine Beobachtung von Gibbons: „Lehrende tendierten in der unterrichtlichen Interaktion mit Nicht-Muttersprachlern dazu, ihre Sprache zu vereinfachen [...] Das heißt, Lehrende benutzten beispielsweise weniger komplexe syntaktische Strukturen und weniger fachspezifischen, komplexen Wortschatz. [...] Während sie ihren Schülern vermeintlich das Verständnis erleichtern, versäumten die Lehrenden es, ihnen die Bildungssprache und die im jeweiligen Unterrichtskontext angemessene Fachsprache zu vermitteln.“ „Wo aber“, so Kniffka/Siebert-Ott weiter, „wenn nicht in der Schule, haben Zweitsprachenlerner die Gelegenheit, die für ihren Schulerfolg so entscheidend wichtige Variante zu erwerben? Lehrende sind also gefordert, in ihrem Unterricht Fachinhalte **und** Fachsprache zu vermitteln.“ (2007:108 f.)

Folgt man dieser Auffassung, erschöpfte sich der Vorteil des Einsatzes von Leichte-Sprache-Texten in der Ermöglichung eines gemeinsamen Unterrichts mit Schüler/innen mit heterogenen Lernausgangslagen,

wobei noch immer die Gefahr bestehen könnte, dass die Leser/innen der Leichte-Sprache-Texte in Bezug auf den Erwerb der Bildungssprache keine Lernfortschritte erzielen. Im schlimmsten Fall würde ihr Sprachstand auf dem Niveau der Leichten Sprache fossilisieren (vgl. dazu auch Kilian 2017; Kleinschmidt & Pohl 2017).

Eventuell könnte ein Leichte-Sprache-Angebot aber dennoch zum sprachlichen Lernen beitragen, und dies auf mindestens den folgenden Ebenen:

1. Durch das implizite Training von Standardmustern (SVO-Strukturen, einfache Hauptsatzstrukturen, die nachweislich am Anfang des Erwerbsprozesses stehen und dort eine Ankerstruktur auch für den Erwerb und die Erweiterung des Wortschatzes bilden). Ob ein solches Mustertraining die Sprachfähigkeit zu steigern vermag, ist jedoch nicht abschließend geklärt: Die aus der Army Method heraus entwickelte Audiolinguale Methode (s. Kniffka & Siebert-Ott 2007:79) sieht das *pattern drill* als probate Methode zur Grundlegung von Kernmustern der Zielsprache an. Die lernförderliche Dimension der Leichten Sprache bestünde dann darin, dass die Schüler/innen im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Fachinhalten quasi nebenbei eben ein solches Patterntaining absolvieren. Damit erfüllte die Leichte Sprache durchaus die immer wieder erhobene Forderung nach der simultanen/verschränkten Förderung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit (vgl. Leisen 2004).
2. Die präferierte Verwendung eines alltagsnahen Wortschatzes ermöglicht gerade Lerner/innen ohne Deutschkenntnisse den Aufbau eines Kernbestandes von basalen lexikalischen Mitteln.
3. Durch die Erklärintensität der Leichten Sprache kann Wortschatzarbeit dort, wo sie gebraucht wird, also integriert in das Textverstehen, geleistet werden. Bekanntermaßen werden Wörter weniger gut in Isolation (Vokabellernen) und besser funktionsnah und vernetzt mit und in kommunikativen Situation erworben (vgl. Knapp 2007, Kersten 2010). Mit den eingelagerten Erklärungen würde die Simultanität von fachlichem und sprachlichem Lernen gestärkt.
4. Durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit/Autonomie: In einer kleinen Anfrage zum „Sachstand zur Förderung der Einfachen Sprache [gemeint ist Leichte Sprache, U. B.] in Deutschland“ äußert die

SPD-Fraktion die Hoffnung, dass durch Textangebote in Leichter Sprache „die Scheu vor dem Lesen überwunden [werden kann]. Die Lesematerialien mit dem passenden Sprachniveau ermöglichen den Aufbau von Selbstvertrauen. Die Lesefähigkeit wächst und es kann eine positive ‚Lesespirale‘ entstehen. Im besten Fall führt dies dazu, dass diese Menschen [gemeint sind Analphabet/innen, U. B.] aus der Einfachen Sprache herauswachsen und auf einem höheren Niveau lesen lernen“ (SPD-Fraktion 2012).

5. Wie etwa Seedhouse (2004) gezeigt hat, gibt der Regelunterricht gerade Schüler/innen, die noch nicht sicher über die Zielsprache verfügen, häufig keine hinreichenden Gelegenheiten zur Sprachproduktion. Sollten die Textversionen in Leichter Sprache dazu beitragen, dass der Unterrichtsgegenstand in einem gemeinsamen Unterricht bearbeitet wird, steigt die Chance, dass die Schüler/innen nicht nur zu Wort kommen, sondern auch miteinander über fachliche Gegenstände ins Gespräch kommen können, was seinerseits mit sprach- und sozialisationsförderlichen Effekten assoziiert ist.

Um den genannten Funktionen gerecht werden zu können, sind jedoch sowohl in Bezug auf die Struktur der Leichte-Sprache-Texte als auch in Bezug auf die Leichte-Sprache-Praxis, also den konkreten Gebrauch, Qualitätsstandards erforderlich:

1. Grammatikalität: Leichte-Sprache-Texte dürfen keine ungrammatischen Strukturen enthalten. Ein erhebliches Problem in diesem Zusammenhang ist die von den Leichte-Sprache-Regelwerken vorgeschlagene Verwendung des Bindestrichs, mit dem „lange Wörter“ morphologisch zerlegt werden sollen. Im gegebenen Text zur Bestäubung würde etwa aus dem *Frühlingstag* ein *Frühlings-Tag*. Schreibweisen wie diese erschweren nicht nur die Wiedererkennung in anderen Kontexten (vgl. auch Löffler 2015), sondern sind auch geeignet, die Leichte Sprache als Instrument zum (temporären) Abbau von sprachlichen Barrieren zu diskreditieren (s. dazu Bredel & Maaß 2017).
2. Funktionsorientierte Reduktion: Die Erstellung eines Textes in Leichte Sprache ist kein mechanischer Vorgang: Jost, Topalović & Uhl (2017) berichten von einer Studie, in der Mathematikaufgaben

für Hauptschüler/innen der Sekundarstufe I in Bezug auf Konstruktionen, die als verstehenshinderlich gelten (Passiv, komplexe Nominalphrasen, lange Verbklammern, implizite Fragen), vereinfacht wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Reduktion einzelner sprachlicher Items noch nicht geeignet ist, das Verstehen zu fördern. Die Autor/innen ziehen den folgenden Schluss: „Eine isolierte Betrachtung bzw. ‚einfache‘ Aufzählung sog. ‚sprachlicher Stolpersteine‘ [...] in einer Textaufgabe reicht offensichtlich nicht aus, um den Einfluss sprachlicher Strukturen auf das mathematische Verständnis zu erfassen [...]“ (Jost, Topalović & Uhl 2017:178). Um einen funktionierenden Text zu erstellen, sind immer auch die Zielsituation und die Textsorte zu berücksichtigen. Das betrifft im Zusammenhang mit Lehrwerkstexten u. a. den Fachwortgebrauch, der in Leichter Sprache vermieden werden soll, im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen jedoch unabdingbar ist. Es betrifft aber auch strukturelle Anpassungen, die die Themenführung betreffen (so muss etwa die SVO-Präferenz bisweilen zugunsten der Entfaltung der Thema-Rhema-Struktur in Texten zurücktreten). Für eine insgesamt an Text- und Kommunikationsfunktionen ausgerichtete Leichte-Sprache-Praxis plädieren Bock, Fix & Lange (2017).

3. Nicht als einziges, nicht als exklusives und nicht als dauerndes Angebot: Im Sinne eines reichen Inputs sind in jeder Spracherwerbssituation vielfältige Sprachangebote erforderlich. Die sprachlich maximal reduzierten Leichte-Sprache-Texte sollten daher immer nur eines von mehreren Textangeboten darstellen. Am günstigsten dürfte sich ein Szenario auswirken, in dem jedem Schüler/jeder Schülerin sowohl der Ausgangstext als auch der Leichte-Sprache-Text verfügbar gemacht wird; damit wäre auch einer Ausgrenzung der Schüler/innen untereinander entgegengewirkt (vgl. zu diesem Problemkomplex Schäffter 2013; Zurstrassen 2017). Die Lerner/innen, die die Leichte-Sprache-Angebote benötigen, können im Optimalfall über die Zeit sukzessive stärker auf die Ausgangstexte zugreifen und müssen zunehmend nur noch dort, wo lokale Verstehensprobleme auftreten, den Leichte-Sprache-Text als simultane Verstehenshilfe in Anspruch nehmen; in Bredel und Maaß (2016) sprechen wir von der Brückenfunktion der Leichten Sprache. Sobald erkennbar ist, dass die Lerner/

innen in ihrem Spracherwerb vorangekommen sind und die maximal reduzierten Leichte-Sprache-Texte nicht mehr benötigen, aber auch die Fachtexte noch nicht ohne Unterstützung rezipieren können, wäre der Einsatz von Texten in Einfacher Sprache zu erwägen, einer sprachlichen Varietät, die je nach primärer Textfunktion strukturell und/oder lexikalisch gegenüber der Leichten Sprache angereichert ist (vgl. dazu Bredel & Maaß 2016). Wie Wagner und Schlenker-Schulte (2006) zeigen konnten, können mit dem Einsatz solcher Texte die Prüfungsleistungen von Lerner/innen mit sprachlichen Einschränkungen signifikant verbessert werden. Eine Aufgabe für die Zukunft wäre es, die Verstehens-/Verständlichkeitsprüfungen in Abhängigkeit vom diagnostizierten Sprachstand aufzuzeigen und auf dieser Grundlage verschiedene Textangebotsstrukturen zu entwickeln.

## 7 **Ausblick**

Die aktuelle Situation an den Schulen, in denen Lerngruppen mit äußerst heterogenen Lernvoraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden, stellt Lehrkräfte vor ganz erhebliche Herausforderungen. Das gilt unter anderem für die Möglichkeit, Arbeitsgrundlagen zur Verfügung zu stellen, die eine gemeinsame Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen gestattet. Ob der Einsatz von in Leichte Sprache übersetzten Lehrwerkstexten zumindest teilweise Abhilfe schaffen könnte, die ggf. eine gemeinsame Er- und Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen und damit einen gemeinsamen Unterricht möglich macht, ist ebenso offen wie die Frage, ob durch den Einsatz solcher Texte das fachliche und das sprachliche Lernen von Schüler/innen mit geringen Sprachkenntnissen vorangebracht werden kann oder ob im Gegenteil die Gefahr einer frühzeitigen Fossilisierung besteht. Es könnte sich aber lohnen, im Rahmen einer formativen Evaluation mit verschiedenen Textfassungen zu experimentieren. Erste, kleinere, im Rahmen von Masterarbeiten durchgeführte explorative Studien haben gezeigt, dass Leichte-Sprache-Texte durchaus das (autonome) Textverstehen erhöhen sowie die gemeinsame Arbeit an Unterrichtsgegenständen ermöglichen könnte. Für die Ermittlung der Lernförderlichkeit von Leichter Sprache wären jedoch

Längsschnittuntersuchungen erforderlich, die zudem den Einsatz von Leichter Sprache in Relation zu allen weiteren Sprachlerngelegenheiten zu gewichten hätten. Zu berücksichtigen wäre hier auch die Frage, ob die Lerner/innen in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert sind oder nicht: Wie Siebert-Ott (2003: 542) dargestellt hat, sind es bei alphabetisierten L2-Lerner/innen vor allem „der anfangs noch geringe Wortschatz [und] die eingeschränkten Grammatikkenntnisse“, also Kenntnisse, die für die Nutzung von bottom-up-Prozessen von Bedeutung sind, die das Textverstehen beeinträchtigen können. Demgegenüber müssen sich nicht alphabetisierte L2-Lerner/innen zusätzlich auch Wissen über Texte, Textstrukturen und Textsorten und damit Strategien zur Nutzung von top-down-Prozessen aneignen. Weil die Leichte Sprache auf Kosten der Textstruktur an der Verständlichkeit von grammatischen und lexikalischen Mitteln ansetzt, ist nicht auszuschließen, dass bereits alphabetisierte Schüler/innen auf andere Weise von Leichte-Sprache-Texten profitieren können als Schüler/innen ohne Schrifterfahrung.

## 8 Literatur

- Bock, Bettina M., Fix, Ulla und Lange, Daisy (2017): Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen. In: dies. (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme. S. 11–31
- Bredel, Ursula und Maaß, Christiane (2018): Leichte Sprache. In: Christiane Hochstadt und Ralf Olsen (Hrsg.): Handbuch inklusiver Deutschunterricht (i. Dr.)
- Bredel, Ursula und Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis, Berlin: Duden
- Bredel, Ursula und Maaß, Christiane (2017): Wortverstehen durch Wortgliederung – Bindestrich und Mediopunkt in Leichter Sprache. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix und Daisy Lange (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme. S. 211–228
- Bredel, Ursula und Maaß, Christiane (i. E.): Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien, Regeln. In: Der Deutschunterricht
- Dittmar, Miriam, Schmellentin, Claudia, Gilg, Eliane und Schneider, Hansjakob (2017): Kohärenzaufbau aus Text-Bild-Gefügen: Wissenserwerb mit schulischen Fachtexten. In: Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität. <https://www.leseforum.ch/> [19.8.2018]
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233: S. 4–13
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching

- Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann
- Inclusion Europe (2009): Informationen für alle Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. [http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE\\_Information\\_for\\_all.pdf](http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Information_for_all.pdf) [08.08.2018]
- Johnson, Karen E. (1995): Understanding Communication in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press
- Jost, Jörg, Topalović, Elvira und Uhl, Benjamin (2017): Sprachsensibler Mathematikunterricht in Hauptschulen. Sprache im Fach aus Sicht von Sprachfördercoaches, Lehrkräften und Lernenden in einem BiSS-Projekt. In: Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks und Claudia Schmellenin (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr. S. 161–182
- Kersten, Saskia (2010): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In: Said Sahel und Ralf Vogel (Hrsg.): 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium (2009). <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/5054/pdf/Kersten.pdf>: 66–88 [08.08.2018]
- Kilian, Jörg (2017): „Leichte Sprache“, Bildungssprache und Wortschatz – Zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für „leichte Wörter“. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix und Daisy Lange (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme. S. 189–209
- Kleinschmidt, Katrin und Pohl, Thorsten (2017): Leichte Sprache vs. adaptives Sprachhandeln. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix und Daisy Lange (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme. S. 87–110
- Knapp, Werner (2007): Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben. In: Roland Jost, Werner Knapp und Kerstin Metz (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider. S. 173–188
- Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh utb
- Leisen, Josef (2003) (Hrsg.): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Varus Verlag, Bonn
- Leisen, Josef (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. In: Deutsch als Fremdsprache 30: S. 7–14
- Löffler, Cordula (2015): Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten. In: Didaktik Deutsch 20 (38): S. 17–23
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie und Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr
- Netzwerk Leichte Sprache (2009): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Abdruck der „Regeln für Leichte Sprache“ des Netzwerks Leichte Sprache e. V. auf der Homepage des BMAS: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile) [5.9.2016]
- Peschke, Beatrix (2011): Biologie Klasse 5. Exemplarische Übungen zum Textverständnis. RAA Duisburg. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler\\_FU/Textverstehen\\_Biologie\\_Klasse\\_5\\_RAA.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Textverstehen_Biologie_Klasse_5_RAA.pdf) [19.6.2018]
- Schäffer, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine

- grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann. S. 53–64
- Seedhouse, Paul (2004): *The International Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell
- Sharwood Smith, M. (1993): Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15. S. 165–179. [https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Sharwood\\_Smith/publication/231897266\\_Input\\_Enhancement\\_in\\_Instructed\\_SLA/links/57178ae708aefb153f9efbd7/Input-Enhancement-in-Instructed-SLA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Sharwood_Smith/publication/231897266_Input_Enhancement_in_Instructed_SLA/links/57178ae708aefb153f9efbd7/Input-Enhancement-in-Instructed-SLA.pdf). [19.8.2018]
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Entwicklung der Lesefähigkeit in mehrsprachigem Kontext. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn et al.: Schöningh. S. 536–547
- Wagner, Susanne; Schlenker-Schulte, Christa (2006): Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zur Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen. In: *BiBB 1/2006*: S. 43–46. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/1094> [08.08.2018]
- Zurstrassen, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bettina M. Bock, Ulla Fix und Daisy Lange (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme. S. 53–69

# Orte, Räume, Rituale. Erkundung von Schreibtischen und Arbeitsplätzen als Teil der Schreibforschung

---

KATRIN LEHNEN & KIRSTEN SCHINDLER

## I Zwei Schreibtische zum Einstieg

Das folgende Foto (Abb. 1) zeigt den Arbeitsplatz einer Germanistikstudentin. Im Mittelpunkt des Schreibtisches ein Laptop, Kabel und Maus, links dahinter zwei große Einweckgläser voll mit Stiften. Links eine weitere Box oder Federmappe mit Stiften, rechts oben eine schwarze größere Mappe, ebenfalls mit Stiften gefüllt, und schließlich rechts neben dem Laptop noch ein einzelnes Paket Stifte. Drei Stifte liegen lose herum. Ein aufgeschlagener Schreibblock rechts mit einem Arbeitsblatt und handschriftlichen Notizen auf der rechten Blattseite, zwei aufgeschlagene Bücher vorne links. Dazu Post-Its, eine Tüte Bonbons, eine Tasse, drei Tesafilmrollen, ein Hefter, ein Paket Büroklammern und vieles mehr.

Der Schreibtisch ist nicht sehr groß, sämtliche Arbeitsflächen sind belegt. Aufgeschlagene Bücher liegen wegen Platzmangels auf einander gestapelt und überragen die Tischkanten. Der Schreibtisch ist zur Wand gestellt, der Abstand zur Wand ist nicht gerade weit. Alles wirkt irgendwie gedrängt. Was ‚zeigt‘ der Schreibtisch? Er zeigt, dass vieles auf engstem Raum passiert. Arbeitsutensilien, Schreibmaterialien, Schreibgerät,

Abb. 1: Schreibtisch Germanistik-Studentin<sup>1</sup>

Texte und Notizen quetschen sich zusammen. Der Schreibtisch ist nicht groß genug für das, was auf ihm abgelegt ist. Die Bücher könnten bei einer falschen Bewegung herunterfallen, für weitere Texte ist auf der Arbeitsfläche kein Platz mehr. Auch wenn das elektronische Schreibgerät, der Laptop, den Mittelpunkt bildet, sind die analogen Schreibutensilien und Gegenstände relativ dominant. Stifte nehmen auf diesem Schreibtisch auffallend viel Platz ein. Werden sie benutzt? Stehen sie da, weil Stifte auf einen Schreibtisch gehören und nirgendwo anders Platz finden? Man kann sich den Schreibtisch leicht als einen Arbeitsplatz vorstellen, an dem Seminararbeiten oder ähnliches geschrieben werden. Dafür sprechen die aufgeschlagenen Texte und der Notizblock. Er ist damit kein exklusiv ‚wissenschaftlicher‘ Schreibtisch, aber vielleicht doch

---

<sup>1</sup> Die Veröffentlichung sämtlicher Fotos in diesem Beitrag geschieht mit der freundlichen Genehmigung der Urheber\*innen dieser Fotos bzw. Besitzer\*innen der Arbeitsflächen. Ihnen allen sei an dieser Stelle großer Dank für den Blick in ihre Arbeitswelten ausgesprochen.

ein typischer Schreibtisch für das Arbeiten mit fremden Quellen. Und ein typisch studentischer Schreibtisch. Das, was der Schreibtisch zeigt, zeigen auch andere Schreibtische von Studierenden, wenn sie diese im Seminar präsentieren: Die Schreibtische sind oft klein, sie sind oft in den Wohn- und Schlafraum integriert und sie sind überladen (selbst wenn für die Zwecke des Fotos dabei auch manches arrangiert sein mag).

Platzmangel kann aber auch in großen Räumen entstehen, wenn das Verhältnis von Fläche und Materialien aus dem Gleichgewicht gerät. Das folgende Bild (Abb. 2) des Büros eines Universitätsprofessors zeigt Bücher in unterschiedlichen Anordnungen. Außerhalb der Regale befinden sich links im Bild Bücherstapel, die zusammengenommen ein eigenes Bücherviereck bilden. Eigentlich liegt darunter der Schreibtisch.

Abb. 2: Arbeitsraum Universitätsprofessor



Er ist mit Büchern zugebaut und nicht mehr als Schreibtisch, sondern als Ablagefläche im Gebrauch. Fürs Schreiben und Arbeiten am Computer wird der Besprechungstisch (rechts im Bild) genutzt. Der Laptop wird durch unterschiedliche Dinge gerahmt: Papiere, Getränke, Taschentücher – und Bücher. Vielleicht ist das Foto nicht (mehr) das

typischste Beispiel für wissenschaftliches Arbeiten in bestimmten Disziplinen. Und doch ‚repräsentiert‘ es einen geisteswissenschaftlichen Arbeits- und Denkmodus, der das Leben mit und den Rückgriff auf Bücher als konstitutives Prinzip der Hervorbringung und Verarbeitung von Wissen extrem anschaulich werden lässt. Die Bücher sind Quellen und Fundstücke des Schreibens. Sie haben in diesem Raum längst die Regie übernommen.

Was ist an den Beobachtungen zu den Schreibtischen und Arbeitsplätzen interessant oder bemerkenswert? Schreiborte sind eine wichtige Größe für das Schreiben. Wo wir sitzen, wie wir sitzen, ob wir sitzen, was uns umgibt oder auch fehlt, das alles hat Einfluss darauf, wie wir unsere Aufgaben meistern (vgl. Perl 2004). Schreiborte motivieren oder schrecken ab. Oft sind es symbolisch aufgeladene Arbeitsflächen, besonders arrangiert, von Schreibritualen begleitet. Das zeigen z. B. Autorenportraits, in denen Schreibtische und Arbeitsplätze von Schriftsteller\*innen abgelichtet und kommentiert werden (z. B. Koelbl 1998 und 2007). Die Thematisierung von Schreiborten und die konkrete Analyse von Arbeitsplätzen liefern einen spezifischen Zugang zum Thema Textproduktion und Schreibforschung, auch wenn es dazu in der linguistischen Forschung gar nicht so viel gibt, wie man annehmen könnte. Schreiborte können andererseits (und in enger Verbindung mit Forschungsfragen) einen Anlass und Anknüpfungspunkt für die Betrachtung und Reflexion eigener oder fremder Schreibtätigkeiten bieten. In letzterem Sinne lässt sich das Sprechen, Kommentieren und Interpretieren von Schreiborten und Arbeitsplätzen schreibdidaktisch nutzen. Die Autorinnen haben dies in unterschiedlichen universitären Lehr-Lern-Kontexten und mit unterschiedlichen Methoden und Zielen getan.

Wir skizzieren im Folgenden zwei Konzepte zur Nutzung des „Schreiborts“ als Gegenstand und Medium der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Bei Katrin Lehen stehen die Schreibtische und Arbeitsplätze von Studierenden im Mittelpunkt und damit die ‚eigenen‘ Arbeitsflächen der Beteiligten. Bei Kirsten Schindler werden fremde Schreiborte und die dort ausgeführten Schreibtätigkeiten zum Gegenstand der Untersuchung im Seminar (Kap. 3). Bevor die Konzepte beschrieben werden, stellen wir theoretische Ansätze zum Thema Schreibort und seiner Bedeutung für die Textproduktionsforschung vor (Kap.

2). Zum Schluss stellen wir weitere Überlegungen zur schreibdidaktischen Nutzung und Untersuchung von Schreiborten und Schreibritualen an (Kap. 4).

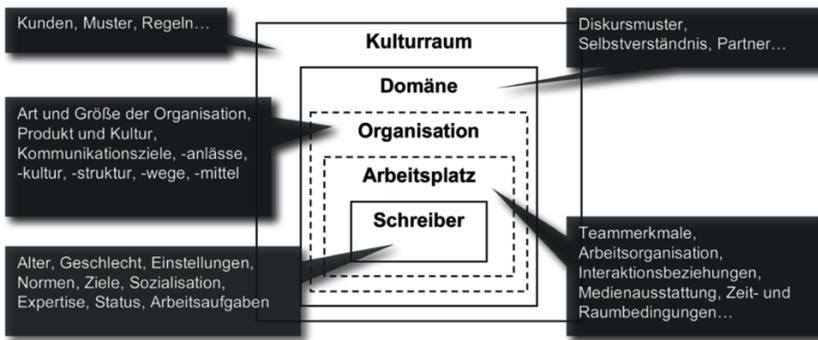
## 2 Schreiborte

### 2.1 *Mobilität und Medien – linguistische Textproduktionsforschung*

Schreiben ist an Schreibmedien gebunden und damit an Orte, an denen diese Medien genutzt werden können. Während es für das Schreiben mit dem Computer jahrzehntelang üblich war, feste, residente Schreiborte aufzusuchen – ein Büro, ein (eigenes) Arbeitszimmer, einen Schreibtisch – ist das Schreiben durch mobile Ausgabegeräte ortsunabhängiger geworden. Laptops, Tablets und Smartphones können theoretisch (fast) überall genutzt werden und das Schreiben – wie auch das Lesen – ist nicht mehr notwendig an fixe Schreibunterlagen bzw. materielle Texte gebunden. Der Laptop kann auf den Beinen abgelegt werden, das Smartphone benötigt nur noch die Hände. Der körperliche Einsatz verändert sich mit den Medien, die für das Schreiben (und Lesen) genutzt werden. Mit dem Aufkommen digitaler Kommunikationsformate hat das Schreiben einen besonderen Schub erfahren, ist „ubiquitär“ (Pigg et al. 2014) und findet nicht nur vermehrt und überall, sondern oft auch „beiläufig“ statt (Perrin & Gnach 2017). Das kann man jeden Tag im Bus, auf dem Gehweg, im Café und in der Vorlesung beobachten. Automatisierung, Datenintegration und Vernetzung als „Triebkräfte der Digitalisierung“ (Lobin 2014: 86) haben dafür gesorgt, dass die geschriebenen Texte nicht auf dem eigenen Gerät verbleiben, sondern sofort versendet und in unterschiedlichen Kontexten wiederverwendet werden können. Die Mobilität, die das private und berufliche Schreiben erfahren hat, und die Flexibilität, die aus unterschiedlichen Ein- und Ausgabemedien für das Schreiben resultiert, haben eine Dynamik entstehen lassen, bei der sich die literalen Praktiken des Lesens und Schreibens unter der Hand verändert haben (Lehnen 2018).

Wechselnde Schreiborte, -medien und -formate werden in der Schreibforschung zunehmend erfasst und beschrieben. In der Modellierung von Schreibprozessen sind sie – von jeher – eher unterbelichtet. In den meisten Modellen (z. B. Chenoweth & Hayes 2001) werden Schreiborte und -medien als Bedingungen und Einflussgrößen der Textproduktion nicht weiter berücksichtigt.<sup>2</sup> Der Blick auf das Schreiben bleibt auf die internen Faktoren und die kognitiven Prozesse orientiert. Zwar wird in den Modellen mit Begriffen wie „Task environment“ (Hayes & Flower 1981) oder „Resource Level“ (Chenoweth & Hayes 2001) suggeriert, dass die äußeren Schreibbedingungen als Einflussgröße der kognitiven und sprachlichen Verfertigung beim Schreiben relevant werden, die Begriffe zielen in der Regel aber nur auf die unmittelbare Schreibaufgabe (Writing Task), das Langzeit- und Arbeitsgedächtnis (longterm memory, working memory), den bisher geschriebenen Text (text produced so far) oder die Aufgabenmaterialien (task materials), die für die Bearbeitung zur Verfügung stehen.

Abb. 3: Schalenmodell Jakobs



Etwas anders sieht es bei Modellen aus, die soziale Dimensionen des Schreibens betrachten. In dem Schalenmodell von Jakobs (2008) zur beruflichen Textproduktion (vgl. Abb.3) wird mit den Dimensionen „Arbeitsplatz“, „Organisation“ und „Domäne“ berücksichtigt, dass abhängig

<sup>2</sup> In dem Modell von Hayes (1996) tauchen Schreibmedien allerdings als eigener Layer auf.

von der konkreten Ausgestaltung dieser Kontexte unterschiedliche Medien-, Zeit- und Raumbedingungen für die berufliche Textproduktion entstehen und auf das Schreiben einwirken. Dies zeigt das Modell hier explizit im Bereich „Arbeitsplatz“ (siehe Abb. 1, Jakobs 2008, 264 ff.).

Wenngleich mit den Arbeiten zum beruflichen Schreiben (Jakobs & Spinuzi 2014) und dem „Schreiben am Arbeitsplatz“ (Jakobs & Lehnen & Schindler 2005) eine Reihe von Studien vorliegen, in denen Bedingungen des Arbeitsumfelds in die Untersuchung der Textproduktion einfließen, bleibt der Schreibort in der linguistisch orientierten Schreibforschung insgesamt unauffällig und wird eher selten als konstitutives Element im Schreibprozess betrachtet. Dabei kann man annehmen, dass veränderte Schreiborte und Räume der Textproduktion maßgeblich zur *Hybridität* bzw. *Hybridisierung* und *Vernetzung* (Lobin 2014: 104 ff., 131 ff.) des Lesens und Schreibens beitragen. Schreiben und unterschiedliche Schreibaufgaben lassen sich häufig auf verschiedene Schreiborte verteilen. Das Schreiben kann irgendwo aufgenommen und an anderer Stelle weitergeführt wird. Dass Menschen z. B. im Café sitzen und auf dem Laptop schreiben, ist inzwischen ein gewohntes Bild. Speicherdienste wie Dropbox und ähnliche Cloud-Programme machen es zudem möglich, Dateien – unabhängig vom eigenen Gerät – theoretisch überall auf der Welt abzurufen.

Auch in der schulischen und hochschulischen Schreibdidaktik spielt der Schreibort meist keine Rolle, allenfalls in der Unterscheidung, ob im Unterricht (Klassenraum) oder zuhause (Hausaufgabe) geschrieben wird. Während das Schreibmedium durch das Aufkommen digitaler Medien und verschiedener Digitalisierungsinitiativen (vgl. KMK 2016) Resonanz erfahren hat und Möglichkeiten digitaler Textproduktion für den Erwerb und die Entwicklung von Textkompetenzen gezielter untersucht worden sind (Lehnen 2014), sind die Orte des Handelns bislang augenscheinlich kein Thema für die (Hoch-)Schule.

## 2.2 *Literarische Schreibprozesse – Literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze*

In der Literatur- und Kulturwissenschaft haben Schreiborte dagegen eine andere Bedeutung und sind Teil der Erkundung *literarischer* Schreibprozesse. Hier sind Schreiborte und Schreibrituale häufig und explizit Teil der (wissenschaftlichen) Betrachtung. Sie sind Gegenstand von Autoreninterviews, Ausstellungen<sup>3</sup>, Lesungen<sup>4</sup> wie auch von Selbstauskünften und Selbstzeugnissen von Autor\*innen (z. B. Deckert 2007, Jung 2011, Gansel 2015; z. B. „Arbeitsplatten“, Süddeutsche.de, 28. September 2017). Exemplarisch für das Interesse an der Schreibumgebung von Schriftsteller\*innen sei z. B. ein Interview mit Peter Stamm in der taz angeführt. Gefragt nach typischen Schreibsituationen, kommt Stamm von selbst auf den Schreibort zu sprechen:

*Wie sehen Sie eigentlich aus, wenn Sie schreiben? Sind Sie ordentlich angezogen und haben einen Kaffee neben sich?*

Ja, doch. Unangezogen schreibe ich nicht. Obwohl ich das manchmal mag: Ohne was zu reden oder zu essen gleich an den Computer. Früher bin ich mal in die Berge gegangen – das war so meine romantische Schriftstellervorstellung – und hab dort meinen ersten schlechten Roman am Granittisch in einem Hotel geschrieben. Im Palazzo Salis in Soglio, dem vielleicht schönsten Dorf der Schweiz. Das brauche ich nicht mehr (Peter Stamm im Interview mit der taz [www.taz.de/!5347764/](http://www.taz.de/!5347764/)).

Peter Stamm beschreibt hier Vorlieben oder Vorkehrungen für das Schreiben seiner Romane und wie sie sich – mit Blick auf den Schreibort – verändert haben. Das Schreiben im Hotel auf dem Berg „braucht“ der Autor irgendwann nicht mehr, der besondere Schreibort verliert an Bedeutung.

In der künstlerischen Dokumentation des Schreibens bildet der Schreibort von jeher einen wichtigen Bezugspunkt der Darstellung. Das

<sup>3</sup> Z. B. die Werkschau zu Herlinde Koelbl im Mai 2015 in Oberhausen.

<sup>4</sup> Z. B. „Schreiborte/Ortswechsel“. Lesung mit Julia Schalansky, Universität Greifswald, siehe: [www.wiko-greifswald.de/programm/allgemeines/veranstaltungs-kalender/veranstaltung/n/schreiborte-ortswechsel-35011](http://www.wiko-greifswald.de/programm/allgemeines/veranstaltungs-kalender/veranstaltung/n/schreiborte-ortswechsel-35011).

gilt beispielsweise für die Biopics von Autor\*innen (z. B. Hannah Arendt (begleitetes Schreiben auf der Schreibmaschine im Eichmann-Prozess), Virginia Woolf (Schreiben am Schreibtisch, der mit Blick auf das Fenster platziert ist) und Jane Austen (Schreiben mit Füllfederhalter am Sekretär); Pauldrach 2018). Neben dem Café als Ort öffentlichen Schreibens wird auch immer wieder das Hotel(zimmer) zum Schreibort, sei es als besonderer Ort, der literarisch verarbeitet wird, sei es als Rückzugsmöglichkeit, um ungestört schreiben zu können<sup>5</sup> (vgl. Lehnen & Schindler 2017: 150 ff., Moritz 2016). Auch das Schreiben von Peter Stamm nimmt, wie oben gesehen, seinen Ausgang im Hotel. Und ein sehr klassisches literarisches Beispiel ist hier sicherlich Stephen Kings „Shining“, dessen Handlung wesentlich vom Hotelsujet lebt. In den Interviews, die die Fotografin und Künstlerin Herlinde Koelbl mit Autor\*innen geführt hat, wird der Schreibort programmatisch. Mit dem Titel „Im Schreiben zu Haus“ (1998) wird der Schreibort für das literarische Handeln metaphorisch herausstellt. Der Band enthält Interviews mit Schriftsteller\*innen sowie Fotos der Schreibtische und Arbeitsräume der Interviewten. Die Fotos stilisieren und ikonisieren den Schreibort als konstitutives Moment des Denkens und Arbeitens. Dies wird über das Arrangieren von Leere oder Fülle, über spezifische Schreib- und andere Utensilien, über ‚Dinge‘, ‚Stücke‘ und ‚Materialien‘ auf den Arbeitsflächen gezeigt, mit denen die Schreiber\*innen in besonderer Verbindung stehen. Etwas Ähnliches setzt auch Schlie (2014) in ihrem Buch „Wo Frauen ihre Bücher schreiben“ um. Mit der Einleitung von Elke Heidenreich zum Band, der übertitelt ist mit „Vom Glück des eigenen Schreibtisches“, wird damit auch eine direkte Verbindung zu Virginia Woolfs bekannter Forderung eines eigenen Arbeitszimmers (a room of one's own) als notwendige Bedingung des Schreibens (für Frauen) hergestellt.

Ein anderer Ansatz, der Schreibort, Schreibmedien und weitere infrastrukturelle Rahmenbedingungen in einen Zusammenhang rückt,

---

5 So gibt es in der Folge „Author, Author“ der US-amerikanischen Sitcom „Frasier“, eine Szene, in der sich die Protagonisten für ein gemeinsames Schreibprojekt in ein Hotel zurückziehen. Beim Betreten des Hotelzimmers bemerkt einer der Protagonisten: „Hier ist es. Sauber, spartanisch, keine Kunstgegenstände, es fehlt jeglicher Charme, es ist perfekt, lass uns gleich anfangen.“ (Lehnen & Schindler 2017, 150).

sind die in der Gießener Graduiertenschule entstandenen Fallstudien „Library Life“ (Krentel et al. 2015) zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben von Kulturwissenschaftler\*innen. Orientiert an dem Modell der naturwissenschaftlichen Laborstudien der Soziolog\*innen Bruno Latour und Karin Knorr-Cetina wird untersucht, wie sich das schreibende Handeln der über Interviews befragten – jüngeren und älteren – Wissenschaftler\*innen zwischen unterschiedlichen Schreiborten und -umgebungen bewegt, welche Medien zum Einsatz kommen, welche Auswirkungen Arbeitsplätze und Schreibutensilien auf die Verfertigung von Texten haben. Die Perspektive wird dabei von den besonderen Lebensbedingungen bestimmt, in denen sich (Nachwuchs)Wissenschaftler\*innen durch befristete, schnell wechselnde Arbeitsorte, durch das Pendeln zwischen Wohn- und Arbeitsort, durch fehlende eigene Büros oder geteilte Schreibtische bewegen. Der Zug wird hier häufig zum Schreibbüro.

Interessant sind darüber hinaus Fotostrecken in Zeitschriften und Zeitungen, die sich Schreibtischen unter verschiedenen Gesichtspunkten nähern, z. B. unter interkulturellen Aspekten wie in dem Artikel „Zeig her deinen Schreibtisch“ (SPIEGEL ONLINE 2012), oder unter dem Aspekt der Machtdemonstration bei Politiker\*innen wie in der Fotostrecke „Die Arbeitsplätze der Mächtigen“ (SPIEGEL ONLINE 2017). Und auch universitäre Schreibzentren machen das Sujet des Schreibtisches zum Fotowettbewerb (<http://schreiborte.info/>).

### 3 **Schreiborte als Gegenstand der Reflexion – zwei schreibdidaktische Ansätze**

#### 3.1 *Den eigenen Schreibtisch entdecken – Analyse und Reflexion der Arbeitsumgebung*

Im Kern dieses Ansatzes geht es um die Entdeckung und Erkundung des eigenen Schreibtisches unter verschiedenen schreibrelevanten Gesichtspunkten. Dazu zählen z. B. Schreibzeiten- und -rhythmen,

Schreibrituale, Schreibphasen, Schreibutensilien und -materialien. Ausgangspunkt ist die möglichst genaue Beschreibung des Schreibtisches mit dem Ziel, einschlägige Schreibhandlungen zu identifizieren und sie – anhand des Schreibtisches – sichtbar werden zu lassen. Das Konzept ist in das Modul „Textproduktion und Schreibforschung“ des Masterstudienfachs Germanistik eingebettet (Universität Gießen). Die Erkundung von Schreibtischen und Schreiborten ist ein Bestandteil unterschiedlicher thematischer Einheiten des Seminars. Zuvor werden im Seminar unterschiedliche Textproduktionsmodelle sowie Methoden der Erforschung von Schreibprozessen als Grundlage eingeführt und besprochen.

Die Idee der ‚Schreibtische‘ ist relativ simpel: Studierende senden ein Foto ihres Schreibtisches/ ihres Arbeitsraums an die Seminarleiterin. Sie werden in eine Powerpointpräsentation der Seminarleiterin eingebunden und dann im Seminar anonym präsentiert. Auf eigenen Wunsch können sich die Besitzer\*innen bei der Diskussion zu erkennen geben. Der Präsentation, Analyse und Kommentierung der Schreibtische wird eine Fotoserie vorausgeschickt. Es handelt sich um die o. g. SPIEGEL-Fotostrecke „Die Arbeitsplätze der Mächtigen“. Die Fotos von Donald Trump, Angela Merkel, Barack Obama, aber auch Bill Gates, Rosamunde Pilcher u. a. liefern gute Einstiegsmöglichkeiten, um sich zu fragen, was die Betroffenen auf ihren Tischen versammeln und wie sie sich an ihren Arbeitsplätzen präsentieren. Mit Ausnahme von Trumps Schreibtisch fällt bei den Politiker\*innen die Leere auf den Schreibtischen auf. Die Schreibtische erscheinen teils geisterhaft, als Pseudo-Arbeitsplätze und Repräsentationsflächen, auf denen vermutlich kaum ernsthaft gearbeitet oder geschrieben wird. Gerade in dieser Umkehrung zentraler Funktionen – dem nicht-Arbeiten und nicht-Schreiben – entfalten die übergroßen Tische ihre Wirkung und Mächtigkeit. Die Schreibtische prominenter Personen geben im Seminar Anlass, ungezwungen ins Gespräch zu kommen. Sie bilden die Brücke zu den eigenen Arbeitsräumen, die – in der Regel – einen deutlichen Kontrast zu den gerade betrachteten Fotos bilden – und im Gespräch ihre eigene Qualität entwickeln.

Die Beschreibung und Kommentierung der studentischen Schreibtische erfolgt als offene Runde im Plenum. Die Beschreibung und Analyse der Fotos ist von folgenden Fragen begleitet:

- Wo steht der Schreibtisch und wie steht er?
- Welche Gegenstände befinden sich auf dem Schreibtisch. Welche Funktion haben sie oder könnten sie haben?
- Was dominiert den Schreibtisch?
- Was gehört in die unmittelbare Schreibeumgebung und was umgibt die Schreibeumgebung und gehört eventuell noch zu ihr (Stuhl, Regale, Tische, etc.)? Wie wirken Schreibfläche und Schreibeumgebung zusammen?
- Welche Rückschlüsse lässt das Foto mit Blick auf das Schreiben und Arbeiten zu?

Über das Zeigen, Beschreiben, Interpretieren und Kommentieren des Gesehenen wird der Schreibtisch zum Untersuchungsobjekt. Die Beobachterdistanz erlaubt die Rekonstruktion der ‚Zeichenfläche‘ unter der Perspektive der unterschiedlich gefertigten Schreibprozesse.

Die Anordnung der Fotos durch die Seminarleiterin kann unterschiedlichen Gesichtspunkten folgen und hängt von den Einreichungen ab. In der Regel ergeben sich spezifische Kontraste und Gemeinsamkeiten, über die man in Fragen der domänenspezifischen Textproduktion einsteigen kann. Ein Beispiel für solche Analysen wurde mit den beiden eingangs gezeigten Fotos skizziert (Kap. 1, Abb. 1, 2). Die Fotos zeigen beide Schreibtische bzw. Arbeitsplätze, an denen wissenschaftliche Arbeiten entstehen. Die betroffenen Schreiber\*innen befinden sich aber in gänzlich unterschiedlichen Etappen ihrer beruflichen Laufbahn.

Abb. 4: Arbeitsraum Universitätsprofessor (Perspektive Schreibfläche)



Die Fülle an Büchern beim Professor – hier noch einmal aus einer anderen Perspektive eingefangen – deutet auf den materiellen und geistigen Reichtum, der im Laufe der Zeit entstanden ist. Die Ressourcen (materiell und immateriell) sind bei ihm ungleich höher als bei der Studentin. Auch wenn das irgendwie selbstverständlich erscheint, machen die Fotos das greifbar. Beide Schreibflächen beherbergen Bücher, beide Schreibflächen wirken auf Grund der Fülle sie umgebender Materialien gedrängt. Der entscheidende Unterschied liegt hier auch in der Größe des verfügbaren Raums. Der Professor kann es sich leisten, den Schreibtisch als Ablagefläche für anderes zu nutzen, er hat noch den Besprechungstisch. Bei der Studentin weiß man es nicht so genau. Aber es steht zu vermuten, dass ihr nicht die gleichen räumlichen Möglichkeiten offen stehen.

Das folgende Foto einer Studentin liefert einen anderen Aspekt, über die infrastrukturellen Bedingungen der Textproduktion nachzudenken.

Abb. 5: Arbeits- und Lebensraum einer Studentin



Das Foto liefert ein gutes Beispiel für die Integration der Arbeitsfläche in den Wohnraum. Es friert eine typische Lebens- und Arbeitssituation im Studium ein. Die Studentin berichtet, dass die Wohnung keinen Raum für einen eigenen Schreibtisch lasse, und dass sie deshalb im Wohnzimmer arbeite. Der Laptop, diverse Unterlagen, eine Tasse und Wasser sind auf dem Couchtisch verteilt. Beim Schreiben sitzt die Studentin auf der Couch. Die Größe der Wohnung legt die

multifunktionale Nutzung von Flächen nahe. Dies wird, wie in Kapitel 2 dargelegt, vor allem durch die Mobilität und Flexibilität der Arbeitsgeräte ermöglicht. Laptop und Unterlagen lassen sich bei Bedarf wegräumen. Ohne den Tagesablauf und Arbeitsrhythmus der Studentin zu kennen, sind fließende Übergänge zwischen Arbeiten und anderen Dingen des Lebens wahrscheinlich. Dagegen wird in den Ausführungen anderer oft ein Ansatz beschrieben, bei dem spezifische Schreiborte bewusst aufgesucht und bewusst wieder verlassen werden. Aus den Gesprächen über die Schreibtische ergeben sich im Seminar Gespräche über Schreibgewohnheiten, Blockaden, Vorlieben und über die eigene Schreibbiografie. Ohne, dass die Gespräche einem vorgegebenem Verlauf folgen und ohne, dass das Ergebnis der Gespräche abzusehen ist, eröffnen die Fotos Anknüpfungspunkte für die Analyse von Schreibprozessen, wie sie sich mit den bisherigen Beispielen andeuten. Für weitere Forschungsarbeiten böte es sich beispielsweise an, die Seminardiskussionen aufzuzeichnen, um die Beschreibungen zu sammeln und zu systematisieren.

### 3.2 *Fremde Schreibtische erkunden - Interviews mit professionell Schreibenden*

Ein anderer Zugang zum Schreibort wird im zweiten Ansatz gewählt. Studierende des Masterstudiengangs „Theorien und Praktiken professionellen Schreibens“ an der Universität zu Köln wurden aufgefordert, Interviews mit beruflich Schreibenden zu führen. Dabei steht der Schreiballtag im Fokus (ähnlich Lehenen & Schindler 2010). Der Schreibort sollte als Bestandteil dieser Interviews dokumentiert werden. In der Umsetzung eines solchen Interviews sollten die Studierenden zum einen lernen, eigene Fragen zum Schreiben zu formulieren, die Interviews sollten zum anderen zur Reflexion ihrer bisherigen Schreiberfahrungen dienen. Letzteres ist auch in Bezug auf die Ausrichtung des Masterstudiengangs relevant. Die Studierenden haben sich bewusst für einen Studiengang entschieden, bei dem das Schreiben im Mittelpunkt steht und der für einen schreibenden Beruf ausbildet. Die Interviewtranskripte wie auch die Fotos, die die Interviews begleiten, werden selbst wieder zum Gegenstand weiterer Gespräche über das Schreiben im Seminarkontext.

Dabei zeigt sich, welche Themen und Topoi die Befragten und auch die Studierenden mit ihrer Auswahl für die spätere Präsentation relevant setzen und wie das Schreiben jeweils kontextualisiert wird. Dies soll im Folgenden an drei Beispielen vorgeführt werden. Ein besonderer Fokus wird auf den Arbeitsort gerichtet, wengleich auch andere Themen in den Interviews diskutiert werden. Auffällig ist, dass alle Schreiborte funktional den Anforderungen des Arbeitsortes entsprechen, nicht immer stellen sie aber optimale Lösungen für die Schreibenden dar.

### 3.2.1 Zwischen Arbeitsplatz und Schreibort – die Fashion-Bloggerin

Das erste Beispiel stammt aus der Befragung einer Fashion-Bloggerin.

Abb. 6: Die Fashion-Bloggerin bei ihrer Arbeit zu Hause



Das Foto, das die schreibende Person (in Schreibpose) bei der Arbeit am Schreibtisch zeigt, ist in verschiedener Hinsicht ästhetisch gestaltet, geradezu komponiert. Text tritt – anders als bei den Fotos zuvor – in diesem Ausschnitt zugunsten von Bildern zurück. Zugleich offenbart das Foto bereits ein grundlegendes Thema der Schreibenden: ihre Reisetätigkeit. Neben dem Schreibtisch steht ein Globus, auf dem Bildschirm

ist eine geöffnete Karte zu erkennen ebenso wie ein elektronischer Terminkalender. Der (Schreib-)Ort spielt auch im Interview eine beherrschende Rolle. Die Bloggerin antwortet auf die Frage, ob sie einen festen Schreibort hat, differenziert:

Ja, ich habe in meiner Wohnung einen festen Arbeitsplatz. Ein Schreibtisch mit einem iMac. Der große Bildschirm ist praktisch für Design oder Fotobearbeitung. Wenn ich auf der eigenen Tastatur tippe, komme ich schneller in den Schreibfluss, als beispielsweise vom Smartphone.

Trotz des festen Arbeitsplatzes habe ich aber keinen festen Schreibort.

Für meine Arbeit ist es wichtig, von unterwegs zu schreiben. Deshalb ist mein Schreibort immer dort, wo ich bin. Mein MacBook Air und mein Smartphone begleiten mich auf meinen Reisen. Meine beste Arbeitszeit ist tatsächlich im Flugzeug – da bin ich am wenigsten abgelenkt (Portfolio von Christin Schleheck 2018: 8).

Erkennbar wird hier ein Zusammenhang zwischen den beruflichen Anforderungen – als Fashion Bloggerin ist die Schreibende beruflich viel unterwegs – und den daraus notwendig resultierenden Schreibmedien hergestellt. Diese berufliche Flexibilität drückt sich in einem flexiblen Schreibmedium aus, das vielleicht weniger praktisch ist als „der große Bildschirm“, aber leichter zu transportieren und immer dabei ist.

### 3.2.2 Mit dem Laptop auf den Knien – im Homeoffice einer Journalistin

Flexibilität des Schreibmediums, das weitere Schreiborte neben dem Schreibtisch ermöglicht, wird auch in einem anderen Interview bzw. Foto des Schreibenden deutlich. Die schreibende Person ist als Journalistin und Leiterin einer Pressestelle tätig und kann bereits auf eine langjährige Arbeitserfahrung zurückblicken. Das Schreiben außerhalb eines Büros oder Schreibtisches, so wie es das Foto zeigt, mag auch aus der Ermöglichung, sich zumindest teilweise beruflichen Zwängen eines öffentlichen Arbeitsplatzes zu entziehen, resultieren. Sie betont im Interview, dass sie am liebsten mit dem Laptop auf den Knien schreibt.

Ich muss natürlich auch im Büro schreiben, weil ich natürlich überwiegend drei Viertel meiner Zeit im Büro bin. Ich schiebe da aber nicht am liebsten. Ich schreibe am liebsten mit dem Laptop auf den Knien. Und zwar, das könnte jetzt hier sein. Das könnte irgendwo in einer ganz entspannten Atmosphäre sein. Das

gefällt mir am besten, aber das entspricht jetzt nicht unbedingt so dem, wie ich es eigentlich machen muss; meistens. Aber ich habe das Glück, ich habe einen Homeoffice-Tag und da kann ich das dann auch schon mal so machen (Portfolio Tamina Gatzke 2018: 6).

Der dokumentierte Schreibort ist draußen, auf der Terrasse im eigenen Garten. Der Laptop steht – zwar nicht auf den Knien – aber auf einem mit einer roten Decke eingeleiteten Gartentisch. Neben dem Laptop finden sich keine weiteren Schreibmaterialien. Wenngleich die Hände in Schreibpose aufgerichtet sind, scheint die Arbeit doch zu ruhen, denn der Bildschirm ist schwarz. Erkennbar wird hier ein Schreiben nachgestellt. Interessant sind die Übergänge zwischen der beruflichen Tätigkeit und der privaten Rahmung. Im Garten, auf den die schreibende Person blickt, stehen zwei Sonnenliegen und ein Swimming Pool ist aufgebaut, im Hintergrund zeichnet sich ein Kirchturm ab.

Abb. 7: Journalistin im Homeoffice



### 3.2.3 Öffentlicher, funktionaler, multimodaler Schreibort – Volontärin beim Mannheimer Morgen

Im abschließenden Beispiel scheint der eben dokumentierte private Schreibort klar kontrastiert. Die Befragte ist Volontärin beim Mannheimer Morgen und nutzt im Großraumbüro einen öffentlich einseh- bzw. nutzbaren Schreibtisch, wenngleich dies nur bedingt ihrem optimalen Schreibort entspricht.

Mein optimaler Schreibort ist sauber, ich muss alles im Blick haben. Nicht zu viel Krimskrams: Schreibblock, Post-Its, Marker, Stift – das reicht. Es muss selbstverständlich ein Telefon in Reichweite sein und ein Headset, damit ich mir Videobeiträge anhören kann, ohne dass ich andere störe. Am liebsten arbeite ich in einem stillen Umfeld, habe also mein eigenes Büro mit einem schönen Ausblick. Wichtiger noch: Ein Fenster, das ich öffnen kann. Und viel Licht. Ich mag das künstliche Bürolicht nämlich gar nicht. Und das Allerwichtigste zum Schluss: Kaffee (Portfolio Melanie Dittrich 2018: 9).

Abb. 8: Schreibort im Großraumbüro



Wenngleich die zwei Bildschirme und die Tastatur das Zentrum des Schreibtisches belegen, scheint auch noch per Hand geschrieben zu werden; Post-Its und das kleine Blattformat deuten darauf hin, dass handschriftlich aber wohl nur Notizen verfasst werden. Ton, Bild, Video und

Text stehen in einem engen Zusammenhang, die Kopfhörer ermöglichen einen konzentrierten Rückzug und die Rücksichtnahme auf andere Schreibende in der Nähe.

#### 4 **Fazit und Ausblick: Digitale Schreibumgebungen**

In den präsentierten Beispielen steht das elektronische Schreibgerät im Mittelpunkt. Es ermöglicht eine größere Flexibilität des Schreibortes, wenngleich für den Arbeitsplatz neben funktionalen auch atmosphärische Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen. Zum Abschluss möchten wir gern einen Aspekt aufgreifen, der weniger mit dem Schreibort, aber viel mit dem Wandel der Textproduktion durch digitale Schreibumgebungen zu tun hat. Nicht nur die Produktion von Texten wird elektronischer, gleiches gilt für die Rezeption, die zugleich neue Bedingungen schafft. So beschreibt die oben eingeführte Fashion-Bloggerin eine zunehmende Orientierung beim Schreiben an den Erfordernissen von Suchmaschinen. Um die gewünschten Rezipient\*innen zu erreichen, folgt das Schreiben Regeln der digitalen Auffindbarkeit:

Mein Schreiben hat sich in den vergangenen acht Jahren stark verändert. Als ich den Blog begonnen habe, habe ich «frei Schnauze» geschrieben. Mit den Jahren habe ich ein Gefühl dafür bekommen, worauf es ankommt. Jetzt schreibe ich professioneller. Bei den Blogposts lautet das Stichwort «Suchmaschinenoptimierung». Ich gestalte die Posts mittlerweile automatisch so, dass Google sie gut finden kann. Ich muss nicht mehr darüber nachdenken. Für Zeitschriften oder Magazine ist ein anderer Schreibstil gewünscht. Dort trete ich als Autorin in den Hintergrund. Ich habe gelernt, meinen Stil anzupassen: kreativ, wirtschaftlich, informativ oder professionell (Portfolio von Christin Schleheck 2018: 10).

Dass Unternehmen, die ihre Produkte vermarkten, ebenso wie andere Institutionen und Personen, die auf Aufmerksamkeit angewiesen sind, zunehmend die Algorithmen der Suchmaschine als Orientierung für ihr Schreiben nutzen, zeigt auch Zachlod (2018). Ähnliches findet sich auch im Interview einer Texterin für ein E-Commerce Unternehmen. Sie

verweist vor allem auf die Fremdbestimmtheit ihres Schreibens durch technische Anforderungen:

Im Bereich E-Commerce wird Text aber leider immer „unwichtiger“ und mechanischer. Text-Roboter werden immer beliebter – SEO [Search Engine Optimization; K. L. und K. S.] ist wichtiger als Inhalt. (...) Produkttexte sind an SEO-Vorgaben gebunden. Der Name, die Marke und die Kategorie müssen im ersten Satz stehen und fett markiert werden, weil Google diesen Teil dann als Überschrift erkennt und er schneller gefunden wird. Es muss leserlich sein, also muss ich Sinnabschnitte machen. Es sollte niemals zu lang sein (Portfolio Hannah Thüring 2018: 5).

Beispiele wie diese erweitern den Blick auf Schreibtätigkeiten. Sie zeigen, dass Schreiben durch Automatisierung, Datenvernetzung, Modularisierung und Datenintegration seinen Charakter verändert (Lobin 2014: 211). Dabei spielen zunehmend rechtliche, technische und soziale Erfordernisse eine Rolle. Wenn das Schreiben zunehmend in digitalen Umgebungen geschieht und die beim Schreiben (und Lesen) genutzten Quellen ebenfalls zunehmend digital sind in Form von Ebooks, Websites, Digitalisaten etc., dann verändert sich auch die Bedeutung des Schreiborts. Er ist dann nicht mehr so stark an die materielle Umgebung bzw. an eine bestimmte Umgebung gebunden, er zeigt sich außerdem vermehrt als *virtueller* Ort – als Schreiben „im Netz“. Solche Übergänge machen ihn als Untersuchungsgegenstand der Schreibforschung deshalb nicht weniger interessant. Im Gegenteil – schreibdidaktisch lohnt sich ein genauerer Blick auf Schreiborte, Schreibmedien und die mit ihnen einhergehenden Veränderungen des Lesens und Schreibens, auch für zukünftige Modellbildungen.

Dass es auf Schreibtischen manchmal noch sehr unvirtuell zugehen kann und man sich mit ganz anderen Problemen bei der Einrichtung von Arbeitsplätzen herumschlagen muss, zeigt das Foto einer Gießener Kollegin, die uns folgendes Foto schickte, als sie von dem Schreibort-Thema hörte:

Abb. 9: Geteilte Arbeitsräume



## 5 Literatur

- Chenoweth, Ann & Hayes, John (2001): Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. In: *Written Communication* 18: S. 80–98
- Hayes, John (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Michael C. Levy & Sarah Ransdell (Ed.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 1-27
- Hayes, John & Flower, Linda (1981): A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication* 32/4: S. 365-387
- Gansel, Carsten (2015): *Literatur im Dialog. Gespräche mit Autorinnen und Autoren 1989 – 2014*. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Norman Ächtler. Berlin: Verbrecher Verlag
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Nina Janich (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr. S. 151-166
- Jakobs, Eva-Maria & Spinuzzi, Clay (2014): Professional domains: Writing as lifelong learning. In: Eva-Maria Jakobs & Daniel Perrin (Hrsg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin [u. a.]: de Gruyter Mouton. S. 359-384
- Jakobs, Eva-Maria, Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (2005): Schreiben am

- Arbeitsplatz. Überblick zu diesem Band. Frankfurt am Main: Verlag für Sozialwissenschaften
- Jung, Werner (2011): *Literatur ist Konstruktion. Gespräche mit Schriftstellern*. Duisburg.
- Koelbl, Herlinde (1998): *Im Schreiben zu Haus: Wie Schriftsteller zu Werke gehen*. München: Kneesebeck
- Koelbl, Herlinde (2007): *Schreiben! 30 Autorenporträts*. München: Kneesebeck
- Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf). [09.12.2018]
- Krentel, Friedolin et al. (Hrsg.) (2015): *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. Verfügbar unter: <http://meson.press/books/library-life/> [09.12.2018]
- Krüger, Michael (2017): *Arbeitsplatten. Autoren über ihre Schreibtische*. In: *Süddeutsche.de*, 28. September 2017 [17.12.2018]
- Lehnen, Katrin (2018): *Digitales Schreiben - Zur Veränderung literaler Praktiken*. In: *Mont Cameroun Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum 13/14. Themenheft: Schreiben und Schreibkompetenzen an der Hochschule: Theoretische Überlegungen, didaktische Modelle und Perspektiven innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums*: S. 25-35
- Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (2010): *Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre*. In: *Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen*. KoeBes. Duisburg: Gilles & Francke. S. 233-256
- Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (2017): *„Schreib“ um Dein Leben“ - Filmische und literarische Schreibepisoden als didaktische Lehrstücke*. In: *Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): „Aus alt mach neu“ - schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen*. Festschrift für Gabriela Ruhmann. Bielefeld: UVW. S. 137-158
- Lobin, Henning (2014): *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt, New York: Campus-Verlag
- Moritz, Rainer (2016): *Der schönste Aufenthalt der Welt. Dichter im Hotel*. München: Kneesebeck
- Pauldrach, Matthias (2018): *Goethe! Verschmelzung von Leben und Werk*. Philipp Stölzls Biopic im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch 268/45*: S. 32-27
- Perl, Sondra (2004): *Felt sense. Writing with the Body*. München: Heinemann
- Perrin, Daniel & Gnach, Alexandra (2017): *Vom fokussierten zum beiläufigen Schreiben: Sprachgebrauchswandel in journalistischer Nachrichtenproduktion*. In: *Dagmar Knorr, Katrin Lehnen & Kirsten Schindler (Hrsg.): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt a. Main: Lang. S. 171-188
- Pigg, Stacey u. a. (2014): *Ubiquitous writing, technologies, and the social practice of literacies of coordination*. In: *Written Communication 31*: S. 91-117
- Schlie, Tanja (2014): *Wo Frauen ihre Bücher schreiben*. Thiele & Brandstätter Verlag. Verfügbar unter: <https://schreiborte.info> (zeig uns, wo du schreibst) [17.12.2018]
- SPIEGEL ONLINE (2012): *Zeig' her Deinen Schreibtisch (von Anne Haeming)*. Verfügbar unter: [www.spiegel.de/karriere/schreibtische-im-weltweiten-vergleich-my-desk-is-my-castle-a-840811.html](http://www.spiegel.de/karriere/schreibtische-im-weltweiten-vergleich-my-desk-is-my-castle-a-840811.html). [09.12.2018]

SPIEGEL ONLINE (2017): Die Arbeitsplätze der Mächtigen (von Armin Himmelrath). Verfügbar unter: [www.spiegel.de/fotostrecke/trumps-schreibtisch-die-arbeitsplaetze-der-maechtigen-fotostrecke-144272.html](http://www.spiegel.de/fotostrecke/trumps-schreibtisch-die-arbeitsplaetze-der-maechtigen-fotostrecke-144272.html). [09.12.2018]



## I Ausgangslage der bi- und plurilingualen Schreibforschung

Die Teilnahme von Lernenden mit nichtdeutscher Familiensprache am deutschen Bildungssystem führt seit Ende der 1970er Jahre zu einer verstärkten Aufmerksamkeit auf deren sprachlichen Lernprozesse im Deutschen. War diese zunächst primär auf systemlinguistische Fragen gerichtet, sind seit der Durchführung nationaler und internationaler Vergleichsstudien auch sog. *literale Fähigkeiten* für Forschung und Bildungspolitik von verstärktem Interesse (vgl. u. a. Siebert-Ott 2003; Siebert-Ott und Decker 2013; Schindler und Siebert-Ott 2014). Im Forschungsfeld zu diesen Bildungsteilnehmenden gilt der Fokus insb. (1) einem Vergleich von sog. „mehrsprachigen“ und „monolingualen“ Kohorten in der fokussierten Zielsprache, wobei (2) der untersuchte Lernkontext und die Lernniveaus wenig konkret dargelegt werden und (3) relevante Moderatorvariablen nicht beachtet werden.

Diese drei aus organisatorischen Gründen oft notwendigen Einschränkungen einzelner Studien ergeben in der *Summe* Beeinträchtigungen bzgl. der externen Validität gezogener Schlussfolgerungen. Erstens wird die Grundgesamtheit durch die gewählten Stichproben oft nicht abgebildet (s. a. Marx 2017; Marx und Steinhoff 2017b). So hat

sich im Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum die Dichotomie „mehrsprachig“ und „einsprachig“ eingebürgert. Dabei wird „mehrsprachig“ häufig in der Bedeutung von „*heritage speaker*“<sup>1</sup> oder sogar „mit Zuwanderungsgeschichte“ (ungeachtet der Spracherfahrungen) verwendet. Das umgekehrte Problem gilt für die Gruppe sog. „monolingualer“ Schreibender.

Zweitens werden der Lernkontext und die jeweiligen Sprachkompetenzen der Schreibenden selten beachtet. Dies wird besonders dann heikel, wenn mit „L2-Schreibenden“ sowohl *Fremdsprachenlernende* als auch *heritage speakers* bezeichnet werden. Eine Differenzierung zwischen diesen beiden Gruppen ist dennoch notwendig: Liegen Schreibfähigkeiten in der *verkehrssprachlichen* L1 fast immer deutlich höher als in der *fremdsprachlichen* L2 (vgl. u. v. a. Chenoweth und Hayes 2001; Göpferich 2015), so ist es bei *heritage speakers* wiederum die *verkehrssprachliche* L2, in der bessere Ergebnisse erzielt werden (vgl. für Deutsch als Verkehrssprache z. B. Rapti 2005). Bei der Rezeption von bilingualen Schreibstudien ist daher sorgfältig auf die jeweilig verwendete Gruppenbezeichnung zu achten.

Drittens werden Unterschiede zwischen untersuchten „L1-“ und „L2-Schreibenden“ oft nicht auf andere, für literale Fähigkeiten relevante Aspekte wie familiäre Literalität, Bildungsstand der Eltern, sozioökonomischen Status oder soziales und Bildungsumfeld der Lernenden geprüft.

Auf Grund dieser Probleme sind Studien erforderlich, die dem Schreiben in *allen Sprachen derselben bi- oder plurilingualen Sprechenden* nachgehen. Damit kann gefragt werden, *welche Schreibfähigkeiten in welcher Weise* und *mit welchem Erfolg* sprachenübergreifend eingesetzt werden können, und ob sich diese Fähigkeiten von einer Sprache in eine andere *übertragen* lassen.

---

1 Der Begriff *heritage speakers* wird auch im deutschen Kontext verwendet und bezeichnet solche Personen, die in einer Familie aufwachsen, in der nicht oder nicht ausschließlich die Verkehrssprache gesprochen wird, sondern auch eine sog. Herkunftssprache (s. Polinsky 2015).

## 2 **Erforschung des sprachenübergreifenden Schreibens – Bestandsaufnahme**

Angesichts der Bedeutung, die die sprachenübergreifende Forschung birgt, überrascht das deutliche Forschungsdefizit, das u. a. in Forschungsüberblicken zum „L2“-Schreiben ersichtlich wird: Silva 1993 findet nur vier von 72 Studien und Fitzgerald 2006 nur zwölf von 56 Studien, die auf bilaterale Kompetenzen eingehen. Noch reduzierter ist der Anteil solcher Studien, die in den kommentierten Bibliographien der letzten 25 Ausgaben (09.2011-09.2017) des renommierten *Journal of Second Language Writing* Erwähnung finden; von den insgesamt 1.481 aufgenommenen Artikeln nehmen nur 25, d. h. 1,7 % auf das Schreiben in zwei Sprachen Rücksicht. Sogar potenziell sprachenübergreifende Studien wie DESI (DESI-Konsortium 2008), die von ca. 11.000 Neuntklässlern jeweils Texte in der Verkehrssprache Deutsch und der ersten schulischen Fremdsprache Englisch erhob, verzichteten auf einen bilingualen Vergleich.

Dieses Forschungsdefizit ist sicherlich unterschiedlichen Umständen geschuldet, die u. a. mit der Komplexität solcher Forschungsdesigns zusammenhängen. Dennoch geben einige sprachenübergreifend angelegte Studien Aufschluss über interlinguale Zusammenhänge beim Schreiben, und zwar mit Bezug auf die Schreibentwicklung, die Schreibflüssigkeit, die Textqualität und den Schreibprozess sowie die damit verbundenen, sprachenunabhängigen Moderatorvariablen – die einen Erklärungsansatz für Gemeinsamkeiten bieten können. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass mit „Zusammenhang“ lediglich gemeint ist, dass Schreibende, die im Vergleich zur Gesamtkohorte in einer Sprache bessere Ergebnisse erzielen auch in der anderen Sprache die besseren Ergebnisse erreichen. Dabei müssen die Leistungen in beiden Sprachen nicht gleich sein, wie auch in den folgenden Ausführungen deutlich wird.

### 3 Zusammenhänge beim Schreiben in zwei oder mehr Sprachen

#### 3.1 *Bilinguale Schreibentwicklung*

Hinsichtlich der *Schreibentwicklung* bezeugen Studien zu zweisprachigen Schulmodellen i. d. R. eine ähnliche, für beide Sprachen alters- und schulstufenangemessene Progression in beiden Sprachen, sofern beide eine entsprechende literale Unterstützung erhalten.<sup>2</sup> So konnte Cano-Rodríguez (2015, mit 150 spanisch-englisch bilingualen Grundschulern der Jahrgangsstufen 1-5) nachweisen, dass sich diverse Textualitätsmerkmale (Textumfang, lexikalische Breite, syntaktische Komplexität, Kohäsion und Kohärenz) in beiden Sprachen ähnelten und mit zunehmendem Jahrgang diese Ähnlichkeiten immer deutlicher wurden. Zwar scheint der Zusammenhang stärker bei den *heritage speakers* der fokussierten „Partnersprache“, er bleibt aber auch für nur in der Verkehrssprache aufwachsende Schüler signifikant. Auch Gantefort 2013 konnte in einer longitudinal angelegten Studie mit Erhebungen in den Klassenstufen 2, 4 und 6 von 40 sorbisch-deutsch bilingualen Grundschulkindern zeigen, dass sich die narrativen Texte in unterschiedlichen Merkmalen sprachenübergreifend intraindividuell ähnlich von Klasse 2 zu 4 entwickelten bzw. von Klasse 4 zu 6 ähnlich stagnierten.

Die Erforschung einer bilingualen Schreibentwicklung ist nach den ersten Schuljahren forschungsmethodisch dadurch erschwert, dass bilinguale Angebote oft nur in der Grundschule stattfinden. Auch weitergeführte Immersionsprogramme tendieren zu einer sukzessiv verstärkten literalen Fokussierung der Verkehrssprache. Studien über ältere Schreibende, die *ab initio* in ähnlichem Maße und kontinuierlich in beiden Sprachen unterrichtet werden, bilden daher eher die Ausnahme.

---

<sup>2</sup> Das Gros der Forschung zu bilingualen Schulmodellen bezieht sich auf andere Aspekte wie Leseentwicklung, Ergebnisse in standardisierten Tests etc. (s. u. a. Cummins 2000).

### 3.2 Schreibflüssigkeit

Bisherige Studien zur Schreibflüssigkeit beziehen sich i. d. R. auf die Textlänge, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens produziert wird. Hier sind Untersuchungen sowohl bei Fremdsprachenlernenden als auch bei *heritage speakers* recht eindeutig: Es bestehen mittlere bis große Zusammenhänge zwischen Texten in beiden Sprachen, wie Studien sowohl im deutschsprachigen Raum (Böhmer 2015 mit narrativen Texten von 19 russisch-deutsch Bilingualen; Marx und Steinhoff 2017a mit über 600 beschreibenden Texten in jeder Sprache von 91 deutsch-türkisch Bilingualen<sup>3</sup>; Manno et al. 2016 mit 608 Deutschsprachigen, die Texte in Deutsch sowie in den Fremdsprachen Englisch und Französisch verfassten) sowie in anderen amtssprachlichen Kontexten (für narrative Texte bilingualer Grundschüler z. B. Montanari et al. 2016: 52) nachweisen konnten. Dabei werden i. d. R. längere Texte in der L1 als in der Fremdsprache verfasst (z. B. Breuer 2015, mit wissenschaftspropädeutischen *Essays* von Studierenden) bzw. in der Verkehrssprache als in der Herkunftssprache (Marx und Steinhoff 2017a).

Entsprechend allgemeiner Tendenzen wenden neuere Studien zur Bestimmung von Schreibflüssigkeit auch Bildschirmaufnahmen oder keystroke-logging Techniken an und können somit auf weitere Faktoren wie die Anzahl geschriebener Wörter pro Minute oder *Schreibbursts* (geschriebener Text zwischen Schreibpausen) eingehen. So konnten Mikulski und Elola 2011 für Studierende in den USA mit der Herkunftssprache Spanisch eine höhere Flüssigkeit in der Verkehrssprache Englisch nachweisen.<sup>4</sup> Im Vergleich zur Fremdsprache scheint das Schreiben in der L1 ebenfalls deutlich produktiver, von weniger Revisionen und weniger kürzeren (d. h. auf Wortebene gestalteten) Pausen gekennzeichnet und

---

<sup>3</sup> Für die Auswertung interlingualer Zusammenhänge wurden die Texte aller 91 türkisch-deutsch bilingualen Schüler einbezogen. Abweichende Zahlen (z. B. Wenk et al. 2016) ergeben sich daraus, dass es sich 2016 um vorläufige Daten handelte. Eine vollständige Beschreibung der interlingualen Ergebnisse findet sich in Wenk 2017.

<sup>4</sup> Die Probanden nahmen an einem Grammatikkurs für Spanisch teil und wiesen vermutlich deutlich niedrigere Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache als in der Stuersprache auf.

varianzreicher zu sein (vgl. Chenoweth und Hayes 2001 mit 13 Bachelor-Studierenden mit Englisch als Erst- und Französisch oder Deutsch als Fremdsprache; van Waes und Leijten 2015 mit 68 niederländischen Studierenden mit diversen Fremdsprachen<sup>5</sup>).

Insgesamt dürften die Ergebnisse solcher Studien kaum überraschen: Bilinguale schreiben weniger flüssig in ihrer schwächeren Sprache.

### 3.3 *Textqualität*

Studien, die das Schreibprodukt im bi- oder plurilingualen Vergleich fokussieren, berufen sich auf unterschiedliche Messungen der Textqualität oder auf einzelne, textsortenbezogene Merkmale. Hier werden i. d. R. sowohl die Textlänge, die nicht nur als Indikator der Schreibflüssigkeit, sondern v. a. für jüngere Lernende auch als valide Einschätzung qualitativ höherwertiger Texte verstanden wird, als auch unterschiedliche Ratingverfahren (normiert wie studienspezifisch) herangezogen.

In den meisten Studien ergeben sich eindeutige interlinguale Zusammenhänge in Einschätzungen der allgemeinen Textqualität. Für *heritage speakers* z. B. konnten Marx und Steinhoff 2017a fast durchgehend signifikante, mittlere interlinguale Zusammenhänge (auch bezogen auf unterschiedliche Erhebungszeiten) nachweisen, und zwar sowohl für das holistische als auch für das kriteriale Rating. Dabei waren die Zusammenhänge zwischen Texten in *unterschiedlichen* Sprachen ähnlich hoch wie die zwischen Texten in *derselben* Sprache zu anderen Erhebungszeiten. Ähnliche Befunde sind auch in anderen Projekten (z. B. Gantefort 2013) und für Fremdsprachenlernende nachzuweisen (z. B. Sasaki und Hirose 1996, bei denen sich die Textqualität in der L1 als zweitwichtigster Faktor für Textqualität in der L2 erwies; sowie Schoonen et al. 2011, die über drei Jahre der Entwicklung der Verkehrssprache Niederländisch und der Fremdsprache Englisch bei knapp 400 Schülern der Schulstufen 8 bis 10 nachgingen und starke, anhaltende interlinguale

---

5 Allerdings handelt es sich hier um eine kognitiv wenig anspruchsvolle Schreibaufgabe mit extrem kurzer Schreibzeit (acht Minuten mit zweiminütiger Vorbereitung), so dass Planungsprozesse größtenteils ausgeschlossen werden können.

Korrelationen bei drei unterschiedlichen Textsorten aufzeigen konnten). Gegenevidenz liefern allerdings Pennington und So 1993 in einer Erhebung mit sechs fortgeschrittenen Bachelorstudierenden mit Englisch oder Chinesisch als L1 und dem Studienfach Japanisch; sie fanden keinen Zusammenhang zwischen den Sprachen, wobei hier sowohl das L2-Sprachniveau sowie die etymologische Distanz zwischen den Sprachen eine Rolle hätte spielen können (s. a. Kap. 5, unten).

Wird spezifischen Aspekten der Textqualität nachgegangen, gilt der Fokus insbesondere rhetorischen Mitteln. Mehrere Studien ergeben, dass diese sprachenübergreifend ähnlich eingesetzt werden (vgl. Uysal 2012) und dabei einen starken Einfluss von der L1 erfahren. Beeinflusst wird diese Tendenz jedoch sowohl vom Kompetenzniveau in der L2 (z. B. Uysal 2012 für türkischsprachige Studierende mit L2 Englisch) als auch von der untersuchten L2. So übt die L1 seltener auf *englischsprachige* Texte einen Einfluss aus (u. a. Çandarlı et al. 2015); dies könnte mit einer insgesamt umfangreicheren Erfahrung mit englischsprachigen Texten zusammenhängen. Su und Chou 2016 fanden sogar Indizien für die gegenläufige Übernahme bestimmter, für die Fremdsprache Englisch typischer rhetorischer Merkmale in Narrationen der L1 Chinesisch. Auch textmusterspezifische Aspekte korrespondieren mit mittleren Zusammenhängen sprachenübergreifend, wie sowohl Böhmer 2015 als auch Montanari et al. 2016 für die Realisierung typischer narrativer Merkmale, z. B. die Gestaltung von Anfang und Ende oder die Ausführlichkeit der Handlungsbeschreibung sowie für Textualitätsmerkmale wie Inhalt und Organisation nachweisen konnten.

### 3.4 Schreibprozess

Zur Untersuchung des bilingualen Schreibprozesses werden – angelehnt an das sehr einflussreiche Prozessmodell von Hayes und Flower 1980 – v. a. Planungs- und Revisionsprozesse von Studierenden in Erst- und Fremdsprache herangezogen; Schüler, schwächere oder jüngere L1-Schreibende oder *heritage language speakers* werden kaum beachtet. Die recht aufwändigen Untersuchungen zum Schreibprozess berufen sich i. d. R. auf recht kleine Stichproben, die Lautdenkprotokolle und/

oder *keystroke logging* mit Bildschirmaufnahmen und retrospektiven Reflexionsphasen einsetzen.

Wenn bezüglich des *Schreibproduktes* Zusammenhänge bestehen, wäre anzunehmen, dass auch im *Schreibprozess* gewisse Übereinstimmungen aufzuzeigen sind. Dass sich die Hauptkomponenten des Schreibprozesses in L1 und L2 ähneln, schlussfolgerten bereits Cumming 1989 sowie Pennington und So 1993.<sup>6</sup> Diese sind nach linguistischem Bereich und textueller Ebene zu differenzieren. So wenden Schreibende in einer Fremdsprache deutlich weniger Zeit für die Planung textueller Makrostrukturen und pragmatischer Marker auf, dafür aber deutlich mehr für Strukturen auf der Mesoebene (wie z. B. intersententielle Merkmale, s. Whalen und Ménard 1995 mit zwölf Studierenden, die in der L1 Englisch und der Fremdsprache Französisch argumentative Texte verfassten). Innerhalb der Satzebene scheinen sich wenige Unterschiede mit Bezug auf Planung abzuzeichnen (Mikulski und Elola 2011).

Werden in Revisionshandlungen und -prozessen Übereinstimmungen herausgestellt, betreffen diese oft Lexik und Phrasen (u. a. Whalen und Ménard 1995) oder Tippfehler (Breuer 2015; Thorson 2000). Allerdings kommen Revisionen nicht nur *häufiger* in der Fremdsprache vor (nach Chenoweth und Hayes 2001 umfassen Revisionen 26% der Schreibzeit und somit ca. das Doppelte im Vergleich zur L1; s. a. Thorson 2000; Breuer 2015), sie betreffen auch z. T. unterschiedliche Elemente. Lexikalische (Chenoweth und Hayes 2001) sowie meso- und makrostrukturelle Elemente (Satzglieder, Satz; Whalen und Ménard 1995) werden häufiger in L1-Texten revidiert, während Revisionen in der literal schwächeren Sprache (Fremdsprache, Herkunftssprache) eher Oberflächenstrukturen, insb. sprachliche Fehler betreffen (vgl. Elola und Mikulski 2016 bei einem Vergleich vom Schreiben in der Studiersprache Englisch bei Fremdsprachen- vs. *heritage speakers* des Spanischen). Insgesamt scheint sowohl betreffend der Planung als auch der Revision die Aufmerksamkeit in der L1 v. a. auf die makrostrukturelle Ebene, in der

---

<sup>6</sup> Allerdings basieren diese Studien auf z. T. subjektiven Beobachtungen und retrospektiven Interviews. Dies kann auch ein Grund für die abweichenden Ergebnisse von Sasaki und Hirose 1996 sein (s. u.).

L2 bei der Planung eher auf die meso- und bei der Revision eher auf die mikrostrukturelle Ebene gerichtet zu sein.

#### 4 **Kausale Auswirkungen durch Unterrichtsmaßnahmen**

Das für den vorliegenden Beitrag zweite, transferbezogene Erkenntnisinteresse betrifft den Transfer von Schreibfähigkeiten und hat nicht nur heuristischen Wert. Sein Nachweis ist zugleich deutlich schwieriger und erfordert i. d. R. eine bewusste Manipulation bestimmter Faktoren, um herauszustellen, ob Fähigkeiten sich *übertragen* lassen oder bloß *zusammenhängen*. Im ersteren Falle sind Änderungen in (sprachenübergreifenden) didaktischen Modellen gerechtfertigt; im zweiten (noch) nicht.

Verständlicherweise ist hier die Forschungslage spärlich. Dies liegt an der o. g. Komplexitätsproblematik, die Kausalitätsstudien mit sich bringen (s. a. Marx und Steinhoff 2017b). Mehrere Studien, die Transfereffekte behaupten, berichten eigentlich von Zusammenhängen und werden deswegen hier nicht behandelt.

Erste Hinweise für die Öffnung für interlingualen Transfer liefern Untersuchungen wie die experimentell angelegte SimO-Studie (Marx und Steinhoff 2017a), die eine materialbasierte, mehrfache Intervention mit Bezug auf ausgewählte sprachliche Aspekte in der Verkehrssprache Deutsch durchführte. Die *heritage speakers*, die auf Grund der Intervention qualitativ bessere deutsche Texte schrieben, konnten in spezifischen Situationen dieses neue Wissen auch beim Schreiben im Türkischen umsetzen, was sich anhand eines signifikanten, mittleren Interaktionseffekts nachweisen ließ. Wichtig hierbei war die *Art* der Förderung, die die Schreibenden erhielten. Setzten sich die Teilnehmenden mit spezifischen Ausdrucksinformationen in den Materialien auseinander, waren diese Informationen für die andere Sprache nicht zugänglich. Erhielten sie aber solche Informationen, die auf zugrunde liegendes,

einzel-sprachenübergreifendes Schemawissen zurückgingen, konnten sie diese auch im Türkischen einsetzen und schrieben auch dort bessere Texte.<sup>7</sup>

Dass Transfereffekte sich situationsspezifisch zeigen, unterstützen weitere Studien. So konnte Forbes 2016 anhand einer Intervention zu metakognitiven Schreibstrategien bei britischen Deutschlernenden Tendenzen für sprachenübergreifenden Strategietransfer aufzeigen. Obwohl die teilnehmenden Achtklässler solche Strategien nach einer viermonatigen Trainingsphase in der L2 selten direkt ohne gezieltes weiteres Training in die L1 umsetzen konnten, gelang den Schülern dieser Transfer nach einer Phase expliziten Strategietrainings in beiden Sprachen. Dies lässt annehmen, dass auch strategisches Wissen in bestimmten Kontexten sprachenübergreifend gefördert werden kann, dass der Transfer von L2 zu L1 aber nicht ohne Weiteres stattfindet. In einer früheren Studie konnte Bermann 1994 mit einer Schreibintervention unter isländischen Englischlernenden weitere sprachenspezifische und niveauabhängige Effekte nachweisen. In einem Vergleich von drei Gruppen (zehnmalige Schreibintervention in L1, in L2, oder Kontrollgruppe) konnte nachgewiesen werden, dass bei den gerateten Genremerkmalen Lernende (1) beider Interventionsgruppen signifikante Fortschritte in der L1 im Vergleich zur Kontrollgruppe machten, jedoch (2) in der L2 nur die L2-Intervention einen Effekt zeigte, und (3) bezogen auf die L2 Englisch, Lernende mit niedrigeren L2-Grammatikkenntnissen weniger von der L1- als von der L2-Intervention profitierten als Lernende mit höheren L2-Kenntnissen. Die Transferrichtung schien, entgegen den Ergebnissen der SimO-Studie, v. a. von der schwächeren in die stärkere Sprache effektiv zu sein.

Es scheint, dass für das Schreiben wichtiges und in einer Sprache gefördertes Wissen unter bestimmten Bedingungen auch in eine andere Sprache übernommen werden kann. Hierbei bedarf es aufgrund der noch sehr überschaubaren Forschungslage weiterer Studien, die kausalen interlingualen Zusammenhängen beim Schreiben nachgehen.

---

7 Die vollständigen Auswertungen sind in Wenk 2017 zu finden.

## 5 Was ist L2-spezifisch?

Von primärem Interesse bei den obigen Befunden ist die Frage, welche Ergebnisse auf individuelle Faktoren wie die jeweiligen *Sprachkompetenzen*, *sprachenübergreifende linguistische Kenntnisse*, *allgemeine kognitive* und *metakognitive Faktoren* oder auch *Schreiberfahrung* zurückzuführen sind, und welche auf Faktoren der jeweiligen *Sprachen* oder des *Schreibsettings*. Nur so ist zu bestimmen, in welchem Umfang und hinsichtlich welche Teilfertigkeiten das Schreiben in der L2 eine spezifische Fähigkeit darstellt.

Wichtigste Moderatorvariable dürften *Sprachkompetenzen* sein, die nach Sasaki und Hirose 1996 ca. die Hälfte der Varianz in der fremdsprachlichen Textqualität bei Studierenden erklärt (s. a. Pennington und So 1993 sowie Schoonen et al. 2011 für Schüler der Sekundarstufe I). Zusammenhänge im Schreibprodukt und Schreibprozess von L1 und Fremdsprache (Cumming 1989) bzw. Verkehrs- und Herkunftssprache (Elola und Mikulski 2016) werden v. a. dann nachgewiesen, wenn ein literales Mindestniveau in beiden Sprachen erreicht wurde. Ähnliches könnte für Transfereffekte gelten (Berman 1994). In diesen Studien bestehen Indizien dafür, dass spezifische linguistische Komponenten in beiden Sprachen automatisch abrufbar sein müssen, um die Aufmerksamkeit gezielter auf Textualitätsmerkmale richten zu können – und somit von bereits bestehenden Schreibfähigkeiten interlingual profitieren zu können. Eine sprachenübergreifende Förderung von Schreibkomponenten ist somit eher erfolgsversprechend, wenn in der nichtgeförderten Sprache ausreichende Sprachkompetenzen bestehen.

Zweitens spielen *sprachenübergreifende linguistische Kenntnisse* beim Schreiben in unterschiedlichen Sprachen eine Rolle, die insbesondere die o. g. Ergebnisse zu Zusammenhängen bei rhetorischen oder stilistischen Merkmalen bzw. Transfer von Textorganisationsmerkmalen (Berman 1994) betreffen. Nach Sasaki und Hirose 1996 erklärt solches (sprachenübergreifendes) textuelles Metawissen als drittgrößter Faktor nach L2-Sprachniveau und L1-Textqualität 11% der Varianz in L2-Textqualität.

Drittens bilden bereichsunspezifische (*meta*)kognitive Fähigkeiten (die in mindestens einer Sprache entwickelt wurden) eine noch genauer

zu bestimmende Größe beim Schreiben in zwei Sprachen (vgl. Schoonen et al. 2011). Hierfür konvergieren Informationen aus unterschiedlichen Forschungsansätzen. So sind *erfolgreiche Schreibende* in einer Sprache tendenziell auch beim Schreiben in anderen Sprachen erfolgreicher. Dabei schenken sie der Schreiborganisation mehr Aufmerksamkeit und weisen mehr Selbstsicherheit beim Schreiben auf – und zwar in beiden Sprachen (Sasaki und Hirose 1996). Dies kann sogar sprachenübergreifend unterstützend wirken: Bei Lanauze und Snow 1989 schrieben bilinguale Grundschüler mit stärkeren literalen Fähigkeiten in der Herkunftssprache, aber schwächeren im Englischen längere, komplexere und inhaltlich reichhaltigere Texte im Englischen als solche Schüler, die sowohl im Englischen als auch im Spanischen schwache literale Fähigkeiten aufwiesen (s. a. Forbes 2016).

Schließlich zeigt wiederholte *Schreiberfahrung* sprachenübergreifend Effekte. So verfassen erfahrene Schreibende in beiden Sprachen bessere Texte (vgl. Pennington und So 1993), auch wenn die Erfahrung v. a. monolingual ist: Sie vollziehen den Schreibprozess kontrollierter und rekursiver, während ungeübte Schreibende mehr Zeit in Pausen und Lesen des bereits entstandenen Textes investieren.<sup>8</sup> Auch in der SimO-Studie wurden die deutschsprachigen Figurenbeschreibungen von Schülern, die in beiden Sprachen jeweils sieben Texte verfassten, im Laufe der Zeit signifikant besser im Vergleich zu denen von Schülern, die nur in einer Sprache schrieben.<sup>9</sup> Es bleibt zu erforschen, inwiefern erweiterte Schreiberfahrung in einer Sprache auch mit erhöhten Schreibfähigkeiten in einer anderen zusammenhängt, und inwiefern dies register- oder textsortenübergreifend ist.

Aber auch weitere Faktoren können einen Einfluss auf Ergebnisse zu bilingualen Schreibprozessen ausüben. So ist erstens denkbar, dass *sprachstrukturelle Aspekte* eine Rolle spielen. Das erklärt den Befund, dass bei weiter entfernten Sprachen Zusammenhänge seltener nachgewiesen werden (vgl. Pennington und So 1993). Auch Whalen und Ménard 1995 relativieren ihren o. g. Befund zum Revidieren in L1 vs. L2 mit Bezug

---

<sup>8</sup> Umso bemerkenswerter ist dieser Schluss, als die Autoren mit Bezug auf das Produkt keine Übereinstimmungen festmachen.

<sup>9</sup> Allerdings nur mit kleiner Effektgröße.

auf die untersuchte Sprachenkombination: Die morphologisch komplexere L2 Französisch könnte eine verstärkte Fokussierung auf mikrostrukturelle Elemente im Vergleich zum Englischen evozieren.

Zweitens spielt womöglich sogar das *Schreibsetting* eine Rolle. Erste Indizien hierfür liefern die für Erst- und Fremdsprache divergierenden Ergebnisse bei Thorson 2000. Obwohl in dieser Studie die Menge an Revisionen in der L1 für unterschiedliche Textsorten differierte (Studierende revidierten mehr beim Verfassen eines journalistischen Textes als eines persönlichen Briefes), galt dies nicht für Mittelstufenernende in der Fremdsprache. Es sei demnach anzunehmen, dass *kognitiv anspruchsvollere Tätigkeiten* – das Schreiben ungewohnter Textsorten oder das Schreiben in einer Fremdsprache – zu einem anderen Revisionsverhalten führen als weniger kognitiv anspruchsvolle Schreibsituationen. Dem muss in Zukunft intensiver nachgegangen werden.

## 6 Fazit

Den obigen Befunden kann entnommen werden, dass *erstens* spezifische organisatorische und kognitive Aspekte wie Planungsprozesse auf makro- sowie z. T. mesostruktureller Textebene in unterschiedlichen Sprachen der gleichen Schreibenden tendenziell Ähnlichkeiten aufweisen. Allerdings lösen *zweitens* weitere Aspekte, v. a. hinsichtlich Textelemente auf der Mikroebene oder der textuellen Oberfläche, offenbar unterschiedliche Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen beim Schreiben in unterschiedlichen Sprachen aus.

Dabei wird deutlich, warum ein einfacher Vergleich zwischen „L1“- und „L2“-Schreibenden i. d. R. zu kurz greift und zu Annahmen führen kann, die nicht oder nur bedingt extern valide sind. Die Fokussierung auf schreiberfahrene Studierende, die Konfundierung von Fremdsprachenschreibenden mit *heritage speakers* in die Einheitskategorie „L2-Schreibende“ sowie die Vernachlässigung relevanter individueller sowie sprachsystematischer und situationeller Faktoren führen allesamt zu einem vermutlich verzerrten Bild des „L2-Schreibenden“. Ein eher holistisches Bild der Lernenden mit Aufnahme und sorgfältiger Prüfung

weiterer, für den Schreibprozess wichtiger Merkmale, ist für die Erforschung des bilingualen Schreibens von Nöten – und dies sollte im Idealfall *intra-* anstatt *interindividuell* erfolgen.

## 7 Literatur

- Berman, Robert (1994): Learners' transfer of writing skills between languages. In: TESL Canada Journal 12 (1): S. 29–46
- Böhmer, Jule (2015): Bilingualität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen. Münster: Waxmann
- Breuer, Esther (2015): First Language versus Foreign Language. Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing. Frankfurt: Lang
- Çandarlı, Duygu, Bayyurt, Yasemin und Martı, Leyla (2015): Authorial presence in L1 and L2 novice academic writing: Cross-linguistic and cross-cultural perspectives. In: Journal of English for Academic Purposes 20: S. 192–202
- Cano-Rodríguez, Edilberto Jesús (2015): The biliterate writing development of emerging bilingual students at the word, sentence, and discourse level in a paired literacy program in Grade Levels 1-5. University of Colorado at Boulder. School of Education Graduate Theses & Dissertations. Verfügbar unter: [https://scholar.colorado.edu/educ\\_gradetds/60](https://scholar.colorado.edu/educ_gradetds/60) [28.05.2018]
- Chenoweth, Ann und Hayes, John (2001): Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. In: Written Communication: S. 80–98
- Cumming, Alister (1989): Writing expertise and second-language proficiency. In: Language Learning 39 (1): S. 81–141
- Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire. Clevedon: Multilingual Matters
- DESI-Konsortium unter der Leitung von Eckhard Klieme (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz
- Elola, Idoia und Mikulski, Ariana (2016): Similar and/or different writing processes? A study of Spanish foreign language and heritage language learners. In: Hispania 99 (1): S. 87–102
- Fitzgerald, Jill (op. 2006): Multilingual writing in preschool through 12 grade. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York: Guilford Press. S. 337–354
- Forbes, Karen (2016): Cross-linguistic transfer of foreign language writing strategies: developing first and foreign language writing through metacognitive strategy use. Dissertationsschrift, University of Cambridge
- Francis, Norbert (1999): Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral-literate interactions between first and second languages. In: Applied Psycholinguistics 20: S. 533–561
- Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster: Waxmann

- Göpferich, Susanne (2015): Text competence and academic multiliteracy. From text linguistics to literacy development. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Hayes, John und Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee Gregg und Erwin Steinberg (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 3–30
- Lanauze, Milagros und Snow, Catherine (1989): The relation between first- and second-language writing skills: evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. In: *Linguistics and Education* 1: S. 323–339
- Manno, Giuseppe, Egli Cuenat, Mirjam, Le Pape Racine, Christine und Brühwiler, Christian (2016): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I - Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2): S. 255–282
- Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. S. 139–152
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2017a): Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe: zur Wirksamkeit des wiederholten Einsatzes unterschiedlich profilierter Revisionsarrangements auf die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe in Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in den Erstsprachen Deutsch und Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch: Schlussbericht zu dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt: Projektlaufzeit: 10.2013–09.2016. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2314/GBV:886945909> [27.05.2018]
- Marx, Nicole und Steinhoff, Torsten (2017b): Unterrichtsbezogene Interventionen. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. S. 253–266
- Mikulski, Ariana und Elola, Idoia (2011): Spanish heritage language learners' allocation of time to writing processes in English and Spanish. In: *Hispanica* 94 (4): S. 715–733
- Montanari, Simona, Simón-Cerejido, Gabriela und Hartel, Antonelle (2016): The development of writing skills in an Italian-English two-way immersion program. Evidence from first through fifth grade. In: *International Multilingual Research Journal* 10 (1): S. 44–58
- Pennington, Martha und So, Sufumi (1993): Comparing writing process and product across two languages: a study of 6 Singaporean university student writers. In: *Journal of Second Language Writing* 2 (1): S. 41–63
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26 (1): S. 7–27
- Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Frankfurt am Main, New York: Lang
- Sasaki, Miyuku und Hirose, Keiko (1996): Explanatory variables for EFL students' expository writing. In: *Language Learning* 54 (3): S. 137–174
- Schindler, Kirsten & Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 195–215
- Schoonen, Rob, van Gelderen, Amos, Stoel, Reinoud, Hulstijn, Jan und de Glopper, Kees (2011): Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. In: *Language Learning* 61 (1): S. 31–79

- Siebert-Ott, Gesa (2003): Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh. S. 536-348
- Siebert-Ott, Gesa & Decker, Lena (2013): Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In: Charlotte Röhner (Hg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 159-174
- Silva, Tony (1993): Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. In: *TESOL Quarterly* 27 (4): S. 657-677
- Su, I-Ru & Chou, Yi-Chun (2016): L1-L2 transfer in the narrative styles of Chinese EFL learners' written personal narratives. In: *Taiwan Journal of TESOL* 13 (2): S. 1-34
- Thorson, Helga (2000): Using the computer to compare foreign and native language writing processes: a statistical and case study approach. In: *The Modern Language Journal* 84 (2): S. 155-170
- Uysal, Hacer Hande (2012): Argumentation across L1 and L2 writing: Exploring cultural issues and transfer issues. In: *VIAL – Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9: S. 133-158
- van Waes, Luuk & Leijten, Mariëlle (2015): Fluency in writing: a multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2. In: *Computers and Composition* 38: S. 79-95
- Wenk, Anne Kathrin (2017): *Bilinguale Schreibförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich unterschiedlich profilierter Schreibarrangements im Deutschunterricht auf die Textqualität in der Familiensprache Türkisch bei bilingualen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Dissertationsschrift, Universität Bremen
- Wenk, Anne Kathrin, Marx, Nicole, Steinhoff, Torsten und Rüßmann, Lars (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch - Türkisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2): S. 151-179
- Whalen, Karen und Ménard, Nathan (1995): L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. In: *Language Learning* 45 (3): S. 381-438

# „Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler\_innen“

---

GABRIELE KNIFFKA

„(...) wenn man neu kommt, muss man sagen: „Ich heiße H. und ich spreche Arabisch zu Hause und in der Schule Deutsch.“ (Hamid, 8 Jahre)

„(...) Frau M., ich habe immer am Freitag bei sie Unterricht. Also, sie hat ... mir auch gesagt, dass ich muss auf Deutsch reden.“ (Ksenia, 9 Jahre<sup>1</sup>)

„In Mathe bin ich gar nicht gut und die anderen sind alle schneller und immer bin ich der Langsamste (...).“ (Ahmed, 16 Jahre)

Hamid, Ksenia und Ahmed sind so genannte Seiteneinsteiger. Sie gehören zu jenen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, deren Anzahl in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat<sup>2</sup>. Diesen Schülerinnen und Schülern gleiche Bildungschancen zu eröffnen und eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, ist Ziel der aktuellen schulischen (Erst-) Integrationsmaßnahmen. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Insbesondere ist zu fragen, wie ein vorbereitender DaZ-Unterricht dazu beitragen kann, dieses Ziel zu

---

1 Schüleräußerungen aus Neipperg 2017. Angélique El-Barbary verdanke ich die dritte Äußerung.

2 So verzeichnet beispielsweise Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 270.000 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, darunter ca. 126.000 ausländische Schüler/innen ([https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Statistische\\_Berichte/323117001.pdf](https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Statistische_Berichte/323117001.pdf)).

erreichen. In diesem Beitrag wird dafür plädiert, im DaZ-Unterricht von Anfang an schriftsprachliche Varietäten und schulische Inhalte zu vermitteln. Ein solcher Unterricht soll als „fachsensibler Sprachunterricht DaZ“ bezeichnet und in einigen Grundzügen skizziert werden.

## **I Vorbereitungsklassen**

Ein wesentliches Instrument im Rahmen von Erstintegrationsmaßnahmen sind in vielen Bundesländern Vorbereitungsklassen (VKL). VKL sind keine Erscheinung der heutigen Zeit, sondern sie wurden in den Siebzigerjahren auf KMK-Empfehlungen in den einzelnen Bundesländern eingerichtet. Einheitliche Konzepte oder ein einheitliches Curriculum wurden nicht vorgegeben, in den Ländern wurden im Laufe der Jahre diverse schulische Konzepte entwickelt und erprobt, vgl. beispielsweise Baden-Württemberg, wo Vorbereitungsklassen die Funktion haben, „grundlegende Kompetenzen in der deutschen Sprache und Kultur“ zu vermitteln:

Die Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen in der deutschen Sprache und Kultur erfolgt an allgemeinbildenden Schulen zunächst in den Vorbereitungsklassen (VKL) und an beruflichen Schulen im Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf mit dem Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) (<http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung>).

Decker-Ernst (2017) unterscheidet in ihrer Studie zu Vorbereitungsklassen verschiedene Typen von VKL: Separate VKL richten sich primär an neu zugewanderte Schüler\_innen und finden sich häufiger in der Sekundarstufe als in der Primarstufe. Dies wird u. a. damit begründet, dass durch die höheren Anforderungen im Fachunterricht der Sekundarstufe eine intensivere und umfangreichere sprachliche Vorbereitung notwendig sei und einzelne Sprachförderstunden pro Woche für diesen Zweck nicht ausreichen. In integrativen VKL besuchen die Schüler\_innen von Anfang an eine Regelklasse und erhalten parallel oder innerhalb des Regelunterrichts spezifische DaZ-Förderung. Diese Formen finden sich vor allem an Grundschulen. Integrative Modelle werden häufig damit begründet, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche damit

von Anfang an Kontakt zu deutschsprachigen Schüler\_innen haben und durch die Interaktion die deutsche Sprache schneller erwerben.<sup>3</sup>

Welches Modell auch gewählt wird: Übergeordnetes Ziel aller VKL ist es, neu zugewanderten Schüler\_innen im Rahmen der Erstintegration einen gezielten Zugang zum deutschen Schulsystem zu verschaffen und ihnen diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie den Übergang in die Regelklasse möglichst reibungsarm bewältigen lassen und sie zur Partizipation am Unterricht befähigen.

Die Integration in das deutsche Schulsystem ist mit einer Reihe von Anforderungen verbunden, denen sich neu zugewanderte Schüler\_innen stellen müssen. Sie sind u. a. konkret gefordert,

- Abläufe und Regularitäten in der Institution Schule kennen zu lernen und sich in ihrer Rolle als Schülerin / Schüler entsprechend einzubringen;
- sich mit kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten des Schulsystems auseinanderzusetzen;
- in einem zeitlich begrenzten Umfang Deutsch zu lernen, und zwar in den Varietäten, die im Handlungsfeld Schule von Relevanz sind;
- sich ggf. ein (neues) Schriftsystem anzueignen (Erst- oder Zweitalphabetisierung).

Vorbereitungsklassen können einen Beitrag dazu leisten, dass diese Aufgaben bewältigt werden.

## **2 Bedarfsorientierter DaZ-Unterricht in der VKL: Vorbereitung auf die Regelklasse**

Ein auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereitender Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht muss die Lernenden dazu befähigen, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Handlungsfeld Schule und die damit verbundenen Situationen zu bewältigen. Mit anderen Worten: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche müssen

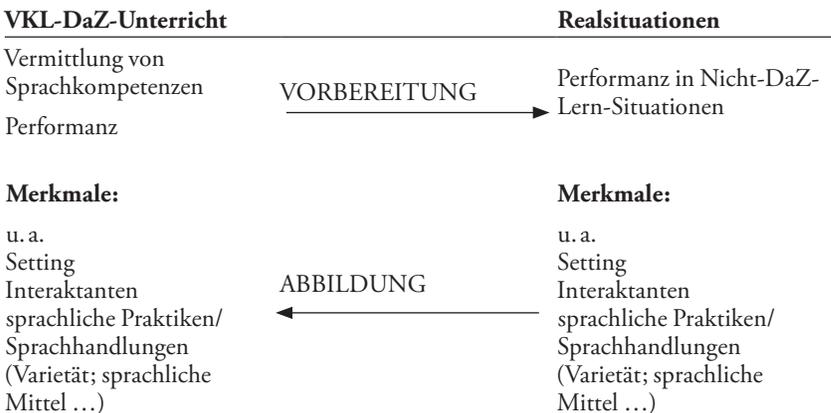
---

3 Für einen Überblick über schulorganisatorische Modelle vgl. von Dewitz et al. 2016.

auf ihre *Rolle als Schüler\_innen* der Regelklasse vorbereitet werden. Grundlegendes Prinzip bei der Konzeption des DaZ-Unterrichts ist also zunächst die *Bedarfsorientierung*. Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen, Inhalte, Aktivitäten, Sprachhandlungen – die Auswahl hat auf der Basis des ermittelten Bedarfs mit Bezug auf das Handlungsfeld Schule zu erfolgen. Die Lernenden müssen dabei strikt in ihrer Rolle als zukünftige Schülerinnen und Schüler (des Regelunterrichts) gesehen und der Unterricht bzw. ein VKL-Curriculum vor diesem Hintergrund geplant werden. Mit einem bedarfsorientierten Vorgehen soll sichergestellt werden, dass die im DaZ-Unterricht der VKL anvisierten sprachlichen Kompetenzen mit den in Realsituationen des Handlungsfelds Schule geforderten Kompetenzen korrespondieren. Mit anderen Worten: Der vorbereitende DaZ-Unterricht muss den Sprachgebrauch in schulischen Realsituationen in irgendeiner Weise abbilden.

Das Verhältnis von vorbereitendem DaZ-Unterricht und Realsituationen im Handlungsfeld Schule lässt sich - in Anlehnung an das Performanz-Modell für Sprachtests von Bachman und Palmer 1996 – wie folgt visualisieren:

Abb. 1: VKL-Unterricht und Realsituationen im Handlungsfeld Schule



Realsituationen im Handlungsfeld Schule sind diesem Modell zufolge jeweils durch ein Bündel an Merkmalen gekennzeichnet. Diese Merkmale sind im Rahmen der Bedarfsorientierung über eine Analyse der Realsituationen ermittelbar. Anhaltspunkte für das konkrete

Vorgehen liefern Bedarfsanalysen wie sie in der Szenario-Didaktik vorgenommen werden (vgl. Kuhn & Sass 2018). Je höher das Maß an Übereinstimmung zwischen den Merkmalen der Aufgaben und Übungen bzw. Szenarien des DaZ-Unterrichts und den Merkmalen der Realsituation, desto „situativ authentischer“ ist der vorbereitende DaZ-Unterricht. Ein Input, der solcherart charakterisiert ist, kann von Schüler\_innen als relevant und motivierend empfunden werden und somit zum erfolgreichen Spracherwerb beitragen.

Analysiert man Realsituationen im Handlungsfeld Schule genauer, so wird deutlich, dass die Schüler\_innen recht unterschiedlichen Settings, Interaktanten, sprachlichen Praktiken etc. begegnen. Das Rollen-Repertoire, welches Schüler\_innen im Laufe des Schultages absolvieren müssen, ist relativ breit, und mit jeder dieser Rollen ist ein bestimmtes Inventar an Sprachhandlungen verbunden. Alltagssprache und alltags-sprachliche Routinen sind u. a. für Interaktionen auf dem Pausenhof, für Verabredungen nach der Schule etc. erforderlich, für den Biologie- oder Geographie-Unterricht müssen bildungs- bzw. fachsprachliche Praktiken eingesetzt werden. Ein vorbereitender DaZ-Unterricht, der Merkmale von schulischen Realsituationen im oben beschriebenen Sinne abbilden will, muss also dieses Repertoire anbahnen, d. h. sowohl Mensa-Gespräche als auch der Geographie-Unterricht sollten in irgendeiner Form darin Platz finden. Das ist nicht ohne Bezug auf Bildungs- und Fachsprache und schulfachliche Inhalte zu leisten. Die Einsicht, dass es eines veränderten Umgangs mit Zweitsprachlernenden bedarf, setzte sich in den USA in den vergangenen 20 Jahren langsam durch, wie Short und Echevarría 2016 im Zusammenhang mit der Einführung des SIOP-Modells berichten:

(...) attention to preparing English learners for success in the content classroom grew. That preparation necessarily required explicit instruction in academic language as used in the different subject areas, in addition to subject-specific conceptual knowledge. Old notions of teaching English as a second language as if it were a foreign language course were put aside (Short & Echevarría 2016, 5).

In Deutschland wird derzeit noch kontrovers diskutiert, inwieweit ein sprach- und fachintegrierendes Modell von vorbereitendem DaZ-Unterricht angemessen und durchführbar ist. Vielfach wird argumentiert,

dass zunächst alltagssprachliche Kompetenzen – im Sinne von Cummins' BICS – vermittelt werden sollten. Schüler\_innen müssten erst ein Niveau A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht haben, bevor schriftsprachliche Varietäten (bildungs- und fachsprachliche V.) eingeführt werden (können). Diese Sequenzierung – Vermittlung von alltagssprachlichen Kompetenzen vor der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen – findet in der Praxis auch heute noch weithin statt (vgl. Cornely Harboe & Mainzer-Murrenhoff 2016, 163). Dies ist, wie Cornely-Harboe und Mainzer-Murrenhoff zurecht kritisieren, dem heutigen Kenntnisstand zum L2-Erwerb nicht angemessen. Sie legen ein Konzept vor, in dem bereits DaZ-Anfänger\_innen mit schriftsprachlichen Varietäten konfrontiert werden: In ihrem Projekt „Sommerschule DaZ“ konnte gezeigt werden, dass sich die Vermittlung von basalen Sprachkenntnissen durchaus mit der Anbahnung schriftsprachlicher Varietäten verbinden lässt.

Als besonders vielversprechend für eine frühe Vermittlung schulrelevanter Sprache hat sich [...] das Vorgehen des Sammelns von eigenen Erfahrungen mit anschließender bildungssprachlicher Überführung des konkret Erlebten sowie die Arbeit an den Diskursfunktionen erwiesen. In der Praxis hat sich immer wieder gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst [...] komplexere und abstraktere Betrachtungsweisen und Fragen aufgreifen und ihnen hier sprachliche Unterstützung geboten werden kann. [...]. Also warum länger nur bei der Förderung basaler alltagssprachlicher Kompetenzen aufhalten, wenn schulische Denk- und Handlungsmuster hier im Kleinen bereits aufgegriffen werden können und auch sprachlich auf einem niedrigen Sprachstand zu bewältigen sind? (ebd.: 197).

Auch bei in jüngerer Zeit erschienenen, speziell auf die Bedürfnisse für DaZ-Schüler\_innen zugeschnittenen Unterrichtsmaterialien wird die Integration bildungssprachlicher Elemente – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – angestrebt. Die Zukunft sollte, Cornely Harboe und Mainzer-Murrenhoff 2016 folgend, einem DaZ-Unterricht gehören, der neben alltagssprachlichen Kompetenzen auch schriftsprachliche Varietäten und schulische Fachinhalte integriert. Dieser Unterricht soll nachfolgend als „fachsensibler Sprachunterricht“ bezeichnet und von anderen Modellen der Integration von Fach und Sprache abgegrenzt werden.

### 3 **Fachsensibler Sprachunterricht und Konzepte der Integration von Fach- und Sprachlernen**

Ein „fachsensibler Sprachunterricht“ verbindet von Beginn an systematisch (a) (schul-) fachliche Inhalte und (b) bildungs-/fachsprachliche Praktiken mit dem basalen Zweitspracherwerb. Die Verknüpfung sprachlicher Lernziele mit fachlichen Inhalten und Lernzielen findet sich bekanntermaßen ebenfalls in Konzeptionen wie „Sprachsensibler Fachunterricht“, Content and Language Integrated Learning (CLIL) oder im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) der Deutschen Auslandsschulen. Der fachsensible Sprachunterricht unterscheidet sich von diesen Modellen jedoch in mancherlei Hinsicht: So ist der unterrichtliche Kontext im fachsensiblen Sprachunterricht ein *Zweitsprachen*unterricht, der fach- und bildungssprachliche Elemente berücksichtigt und dabei auf Inhalte verschiedener Fächer zurückgreift. Gerichtet ist der Unterricht an Sprachlernende DaZ. Im Sprachsensiblen Fachunterricht ist der unterrichtliche Kontext stets ein (Schul-)Fach. Ziel ist es, mit den Fachinhalten die entsprechende Fachsprache zu vermitteln und auf diese Weise zum literaten Sprachausbau *aller* Schüler\_innen beizutragen. CLIL-Programme finden ebenfalls im Rahmen von Fachunterricht statt. Hier wird ein Fachunterricht in einer *Fremdsprache* unterrichtet, z. B. das Fach Geographie auf Französisch an einem deutschen Gymnasium. Als DFU wird der Fachunterricht an Deutschen Auslandsschulen bezeichnet. Fächer wie Biologie, Geographie, Geschichte etc. werden nach deutschen Curricula und mit deutschem Lehrmaterial unterrichtet. Ziel des DFU ist es, „Schülern auf der Grundlage eines fundierten Fachwissens besondere Fähigkeiten für Studium und die vielen Jahre ihres späteren Berufslebens zu vermitteln“ ([https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DFU/dfu\\_node.html](https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DFU/dfu_node.html)). Im Mittelpunkt steht also auch hier die Vermittlung von Fachwissen, die Schüler\_innen allerdings sprechen meist Deutsch als Fremdsprache und bedürfen der sprachlichen Unterstützung zur Erarbeitung der Inhalte.

Wenn auch kein Vermittlungsmodell, so sind hier auch die Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu erwähnen, die auf eine gestiegene Sprachsensibilität in den einzelnen Fächern hindeuten. Neben fachlichen finden sich hier explizit

sprachliche Lernziele. So heißt es beispielsweise in den Bildungsstandards Geographie (DGfG 2007: 22):

Schülerinnen und Schüler lernen, einen geographischen/geowissenschaftlichen Sachverhalt zu verstehen, sich angemessen **unter Verwendung von Fachsprache auszudrücken** und damit anderen verständlich zu machen. (...) Schülerinnen und Schüler nutzen im Geographieunterricht darüber hinaus die Gelegenheit, **sich in Interaktionen sachlich angemessen auszutauschen** (...). Diese Fähigkeiten müssen als Teil einer geographischen Gesamtkompetenz zielstrebig entwickelt und langfristig eingeübt werden. (Hervorhebungen GK)

„Langfristige Einübung“ kann auf den vorbereitenden DaZ-Unterricht ausgedehnt werden, und damit wäre ein weiteres Argument dafür gegeben, fach- und bildungssprachliche Lernziele, verknüpft mit den entsprechenden Fachinhalten, im vorbereitenden DaZ-Unterricht anzuvizieren und über geeignete unterrichtliche Maßnahmen anzubahnen. Wie ein fachsensibler Sprachunterricht geplant und durchgeführt werden kann, wird im folgenden Abschnitt anhand eines Beispiels aus dem Lehrwerk INTRO Deutsch als Zweitsprache aufgezeigt.

#### 4 **Zur Konzeption eines fachsensiblen Sprachunterrichts: ein Beispiel**

Den basalen Zweitspracherwerb Deutsch unmittelbar mit Fachinhalten und Bildungssprache zu verknüpfen, stellt eine Herausforderung, insbesondere für Lehrkräfte, dar. Das oben erwähnte Sommerschulprojekt gibt erste Hinweise, wie diese zu bewältigen ist. Im nachfolgenden Beispiel aus einem Schulbuchprojekt DaZ wird aufgezeigt, wie Unterrichtsplanung von der Alltagssprache zu fach-/bildungssprachlichen Varietäten angelegt werden kann. Dies geschieht vor der Grundauffassung, dass neu zugewanderte Schüler\_innen mit umfangreichen Wissensbeständen und Kompetenzen in unser Schulsystem eintreten. Diese sind von den Inhalten und Kompetenzen, die hier in der Schule vermittelt werden, durchaus verschieden, stellen aber dennoch eine wichtige Ressource für das Lernen dar und sollten entsprechend wahrgenommen und genutzt werden.

Schauen wir uns zunächst den Lernziel-Deskriptor aus den

Bildungsstandards Geographie noch einmal an. Sprachhandlungen wie „einen geographischen Sachverhalt angemessen (zu) beschreiben“ lassen sich, je nach Themenwahl, mit basalen sprachlichen Mitteln realisieren, etwa die Beschreibung von Warenströmen. Ausgangspunkt für das anvisierte Lernziel in einem geographisch ausgerichteten Kontext können die typischen Sprachhandlungen und damit verbundene sprachliche Mittel des GeR-Niveaus A1 sein, die eher dem alltagssprachlichen Gebrauch zuzuordnen sind. Der globale Deskriptor A1 erfasst die erreichbare Kompetenz wie folgt:

Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen, usw. – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben (GER 2001: 35).

Gängige Inhalte und sprachliche Mittel auf diesem Niveau sind u. a. Zahlen, Ortsangaben, Ländernamen und für das Deutsche Routineformeln wie „Ich komme aus ...“, „Er/Sie kommt aus ...“, „Woher kommen Sie?“, „Woher kommt ...?“

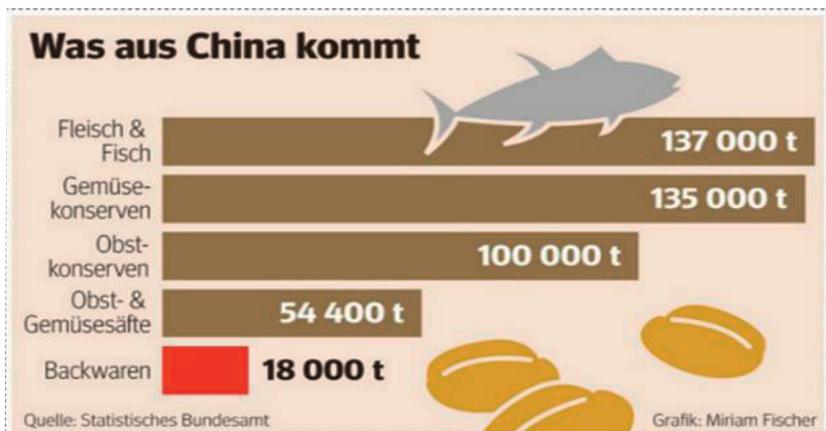
Dieses sprachliche Material, Gegenstand der ersten DaZ-Stunden, lässt sich mühelos auf bestimmte geographische Kontexte transferieren. Beim Thema „Warenströme“, wo die Herkunft von Produkten und Waren in den Blick genommen wird, müssen Ländernamen genannt werden, verwendet man Zahlen / Mengenangaben und man muss ausdrücken können, woher etwas kommt. Bringt man also dieses Thema in den Unterricht ein, so kann man zunächst – wie im Geographie-Unterricht der Regelklasse – an Alltagserfahrungen und an bereits vorhandene Sprachkompetenzen im Deutschen anknüpfen. Es lassen sich konkret z. B. Etiketten von Supermarkt-Ware („Produziert in Burkina Faso“) auf eine bestimmte Information hin untersuchen (Herkunft des Produktes, selektives Verstehen): „Woher kommen die Mangos?“ – „Die Mangos kommen aus Burkina Faso.“ Bei der Auswertung der Etiketten wird eine im Sinne der Bildungsstandards geographisch relevante Aussage rezipiert (und verstanden). Tauschen sich die Schüler\_innen anschließend über die von ihnen untersuchten Produkte aus, so drücken sie im o. g. Sinne einen relevanten Sachverhalt aus dem Bereich der Geographie auf deutsch aus. Gleichzeitig lernen sie (a) Gruppenarbeit und (b) eine in deutschen Klassenzimmern gängige Arbeitsweise kennen – Einsatz von

Realia – mit der sie aus dem Unterricht im Herkunftsland möglicherweise nicht vertraut sind.

Im Anschluss daran lässt sich, unter Einbezug der LI der Lernenden, individuell recherchieren, welche Waren aus dem Herkunftsland es in Deutschland gibt, ggf. mit Einsatz eines Wörterbuchs. Die Ergebnisse können auf einem (einfachen) Poster oder in einer Power-Point-Folie, evtl. zweisprachig und mit Abbildungen, vorgestellt werden. Dies lässt sich ebenfalls mit den o.g. sprachlichen Mitteln realisieren. Weiterhin kann den Lernenden ein sprachliches Gerüst (Text- oder Strukturmuster) zur Unterstützung vorgegeben werden, etwa „Ich komme aus \_\_\_\_\_. Aus meinem Land / Aus \_\_\_\_\_ kommen \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_.“ Etc.

Dass relativ basales sprachliches Material (xy kommt aus...) zuweilen auch in authentischen Gebrauchskontexten vorkommt, zeigen Grafiken bzw. Diagramme, die nicht an ein Fachpublikum, sondern an die Öffentlichkeit gerichtet sind und die über ein geringes Maß an Komplexität verfügen. Solche Diagramme werden im Anschluss an die Arbeit mit den Realia eingesetzt. DaZ-Lernende der Sekundarstufe I werden in einem nächsten Schritt dazu angeleitet, diese Diagramme zu „lesen“ und das Rezipierte dann mithilfe bereitgestellter Redemittel zu verbalisieren, vgl. Abb. 2.

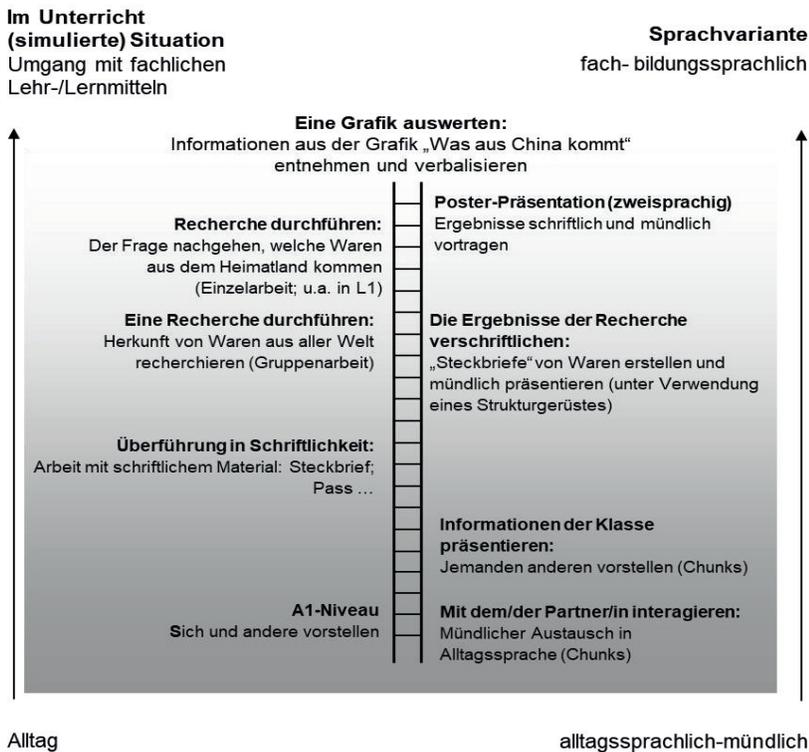
Abb. 2: Grafik zu Importen aus China (Bildquelle WAZ FotoPool, Essen)



Hat man vorher die Kollokation „xy kommt aus ...“ sowie Ländernamen gelernt, so fällt das Globalverständnis hier nicht schwer. Klärung bedarf es u. U. bezüglich der Kategorien, die hier aufgeführt sind (Gemüse- / Obstkonserven etc.). Die Lernenden müssen angeleitet werden, wie das Diagramm auszuwerten ist und welche sprachlichen Mittel man hier einsetzen muss, um die Auswertung der Grafik vorzunehmen.

Fachinhalte lassen sich also gut in den Sprachunterricht integrieren und alltagssprachliches Material wird als Ausgangspunkt für erste fachsprachliche Handlungen in der Zweitsprache Deutsch genutzt. Die nachstehende Abbildung fasst die Schritte überblicksartig zusammen<sup>4</sup>:

Abb. 3: Konzeption eines fachsensiblen Sprachunterrichts im Überblick



4 Für einen genaueren Einblick vgl. Kniffka & Neuer 2017, Kapitel 1.

So einfach wie in diesem Beispiel ist es sicher nicht bei allen Fachthemen. Der Umgang mit z. T. anspruchsvollerem Material und die Realisierung komplexerer Aufgaben bedürfen insbesondere der sorgfältigen Planung, etwa mithilfe des curricular-systemischen Scaffolding („designed-in-scaffolding“, vgl. Gibbons 2015). Dabei werden bestimmte Planungsprinzipien befolgt: auf der fachlichen Seite z. B. ein Vorgehen „vom Konkreten zum Abstrakten“ bzw. „von Alltagssituationen zu Unterrichtssituationen“ und auf der sprachlichen Seite „vom Alltagssprachlichen zum Bildungs-/Fachsprachlichen“ (vgl. dazu auch Kniffka & Neuer 2017a: 46).

Für die einzelnen Phasen der Gesamtplanung müssen jeweils die sprachlichen Strukturen und der Wortschatz zur Realisierung der geforderten Sprachhandlungen bereitgestellt werden. Als Planungshilfe für die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Abschnitte eignet sich das Raster von Somani und Mobbs 1997:

Dieses **Thema** umfasst diese **Aktivitäten**, welche diese **Sprachhandlung** in dieser **sprachlichen Struktur** verlangen unter Verwendung dieses **Wortschatzes**.

Abb. 4 Planungsraster nach Somani & Mobbs 1997

Themen	Aktivitäten	Sprachhandlungen	Sprachliche Strukturen	Wortschatz
↔	↔	↔	↔	↔

Die hier beschriebene Grundkonzeption eines fachsensiblen Sprachunterrichts nimmt Bezug auf Mariani (1997), der zur Förderung von Lernerautonomie - unverzichtbar zur aktiven Teilnahme im künftigen Regelunterricht - einen Sprachunterricht mit den Merkmalen „hohe Anforderung mit hoher Unterstützung“ („High Challenge / High Support“) fordert, vgl.

(...) the concept of challenge includes a reference to important ideas such as putting oneself to a test, dealing with interesting things, and facing the unexpected and the unpredictable.

When do we provide support? For instance, when we ensure that the purpose of a task, and the relevant instructions, are correctly understood; when we model the task by showing how it can be carried out in a step-by-step fashion before we actually ask students to work through it (Mariani 1997).

Neu zugewanderte Schüler\_innen von Beginn an mit Fachinhalten und schriftsprachlichen Varietäten zu konfrontieren, stellt in diesem Sinne eine hohe Anforderung dar. Die Bereitstellung eines aus verschiedenen Elementen bestehenden Unterstützungssystems trägt dazu bei, die Anforderungen zu bewältigen.

## 5 Prinzip des „Chunking“

Das Ansinnen, Lernende ab dem Niveau A „Elementare Sprachverwendung“ mit bildungssprachlichen Praktiken bzw. Strukturen zu konfrontieren und ihnen diese auch abzuverlangen, erscheint möglicherweise ambitioniert. Durch die Integration von Chunking als Lern-/Vermittlungsstrategie eröffnen sich jedoch gangbare Wege. In der Zweitspracherwerbsforschung werden bereits seit geraumer Zeit chunkbezogene Ansätze von L2-Unterricht propagiert (vgl. Handwerker & Madlener 2013: 8 ff).

Bei Chunks handelt es sich um vorgefertigte, rekurrente, unterschiedlich komplexe Strukturen, die den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten haben. Chunks werden als Einheiten memoriert und ganzheitlich abgespeichert. Das hat zur Folge, dass sie nicht bei jedem Einsatz neu gebildet werden müssen – damit wird das Arbeitsgedächtnis entlastet, und Lernende können sich leichter auf Inhalte konzentrieren (vgl. Westhoff 2007).

Chunkbezogene Ansätze gehen von der Annahme aus, dass die Chance, dass eine strukturelle Information im Langzeitgedächtnis dauerhaft repräsentiert wird, dadurch erhöht werden kann, „wenn im Input wiederkehrende strukturelle Muster ein *Tuning* des lernersprachlichen Systems bewirken, das seinerseits die weitere Perzeption und Verarbeitung der entsprechenden Strukturen erleichtert“ (Handwerker & Madlener 2013: 9). Bezogen auf die L2-Vermittlung bedeutet das *Tuning*, dass Lernende auf bestimmte Form-Funktionsverbindungen eingestimmt werden, die bei entsprechendem Input, entsprechender Frequenz und Gebrauch „die Entwicklung interner Grammatikregeln auslösen sollten (ebd.) Mit anderen Worten: Der systematische Einsatz von Chunks zur Realisierung (authentischer) kommunikativer Intentionen baut bei den

Lernenden ein Repertoire von Sprachmitteln auf, das als Datenbasis zur Extraktion sprachlicher Regeln dient, vgl. Westhoff 2007: 16:

Anders als vielfach angenommen, stehen Regeln nicht am Anfang, sondern am Ende des Erwerbsprozesses. Danach sind Regelkenntnisse eher ein Nebenprodukt des „Verchunkungsprozesses“. Durch das vielfache Verstehen und Produzieren von Sprache wird die Suppe unserer Sprachkenntnisse immer dicker, bis sie einen Sättigungsgrad erreicht, dass sich Regeln herauskristallisieren und an die Oberfläche kommen.“

Für Lernende auf niedrigem GeR-Niveau bringt Chunking also bedeutende Vorteile gegenüber konventionellem Regellernen. Die bewusste Regelanwendung stellt nach chunkbezogenen Ansätzen, abgesehen von einfachen Faustregeln, einen „kognitive[n] Luxus“ dar (Westhoff 2007: 14), der Lernende zunächst an der flüssigen Produktion hindert - Chunks sind ökonomischer und fördern die Sprachflüssigkeit. Im fachsensiblen Sprachunterricht, der Chunks systematisch integriert, üben neu zugewanderte Schüler\_innen anhand von authentischem Material frequente bildungs- und fachsprachliche Praktiken und Strukturen ein und verinnerlichen sie, etwa wenn sie ein Diagramm wie in Abb. 2 auswerten. Chunks können hier als „Inseln der Sicherheit“ (Aguado 2014: 8) erfahren werden. So können die Lernenden beim Gebrauch der Zielsprache Deutsch Selbstvertrauen entwickeln. Das hilft, (a) ihre Motivation positiv zu beeinflussen und (b) ihnen nach Übertritt in die Regelklasse ein gewisses Maß an Sicherheit zu verleihen<sup>5</sup>.

Chunking stellt also ein wichtiges Element bei der Integration fachlicher und fach- und bildungssprachlicher Elemente in den vorbereitenden DaZ-Unterricht dar. Chunks helfen den Schüler\_innen dabei, Sicherheit in der Sprachproduktion zu erlangen, sie bilden die Grundlage für den Regelerwerb der Zielsprache und erlauben ihnen bereits früh im Zweitspracherwerbsprozess, sich „native-like klingender

---

5 Der Einsatz von Chunks bedeutet nicht, dass im fachsensiblen Sprachunterricht die Vermittlung von Grammatik entfällt, vielmehr wird Grammatik aufgefasst als Werkzeug zur Realisierung von Sprachhandlungen. So benötigt man z. B. Modalverben bei der Benennung von Klassenregeln: Wir müssen pünktlich zum Unterricht kommen. Zum Ausdruck eines Vergleichs benötigt man den Komparativ von Adjektiven: Bayern ist größer als Nordrhein-Westfalen.

Ausdrucksmittel“ (Handwerker & Madlener 2013: 6) zu bedienen – und damit über Rüstzeug für den Übertritt in die Regelklasse zu verfügen.

## **6 Fazit und Ausblick**

Sprache ist das Schlüssel-Element, mit dem neu zugewanderten Schüler\_innen Zugang zur Teilhabe an Bildungsprozessen verschafft werden kann. Eine zentrale Rolle nehmen dabei bildungs- und fachsprachliche Varietäten ein. Sie erlauben es neu zugewanderten Schüler\_innen, sich neues Wissen zu erschließen, es anzuwenden, fachliche Aufgaben zu bewältigen und ihre fachlichen Kompetenzen zu zeigen. Die Entwicklung solcher literaler Sprachkompetenzen in der Zweitsprache bedarf der unterrichtlichen Unterstützung und Leitung, und zwar von Anfang des Zweitspracherwerbsprozesses an. Den Rahmen dafür kann ein fachsensibler Sprachunterricht bieten. Hier können Schüler\_innen im geschützten Raum die ihnen vorgegebenen Sprachmodelle und Strukturmuster einüben – anhand interessanter, fordernder Inhalte und Aufgaben, die das Denken anregen und die Entwicklung kognitiver und metakognitiver Strategien fördern. Die damit einhergehende Sicherheit hilft, den Übergang in die Regelklasse reibungsärmer zu gestalten und sich in der Rolle als Schüler\_in in der Regelklasse zu bewegen.

## **7 Literatur**

- Aguado, Karin (2015): „Kannst du mal eben ...?“ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. In: *Magazin - Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbandes*. Sondernummer zu neuen Tendenzen im DaF-Unterricht. Verfügbar unter: [http://www.fage.es/magazin\\_extra/magazin\\_e\\_1/5a9.pdf](http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/5a9.pdf) [28.09.2018]
- Bachman, Lyle F. und Adrian S. Palmer (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP
- Cornely Harboe, Verena und Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): *Bildungssprache von Anfang an?* In: Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff und Lena Heine (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Münster: Waxmann. S. 159-200
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Dewitz, Nora von, Massumi, Mona und Griefsbach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt
- Gibbons, Pauline (2015<sup>2</sup>): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth, NH: Heinemann
- Handwerker, Brigitte und Madlener, Karin (2013): Chunks für DaF. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kniffka, Gabriele und Neuer, Birgit (Hrsg.) (2017): Intro Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig: Westermann
- Kniffka, Gabriele und Neuer, Birgit (2017a): Sprachliche Anforderungen in der Schule. In: Hartmut Günther, Gabriele Kniffka, Gabriele Knoop und Thomas Riecke-Baulecke, (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett-Kallmeyer. S. 37-49
- Kniffka, Gabriele, Montefiori, Nadia und Dronske, Ulrich (2019): Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. In: Brigitte Forster Vosicki, Cornelia Gick und Thomas Studer (Hrsg.): IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution, Berlin: Erich Schmidt Verlag. S.115-133
- Kuhn, Christina und Sass, Anne (2018): Berufsorientierter Unterricht mit der Szenario-Methode. Fremdsprache Deutsch 59/2018: S. 12-15
- Mariani, Luciano (1997): Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. Perspectives, a Journal of TESOL Italy - Vol. XXIII, No. 2: S.3-19
- Neipperg, Regina (2017): Mehrsprachigkeit in der Primarstufe: Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Hausarbeit. Freiburg: Pädagogische Hochschule
- Short, Deborah und Echevarría, Jana (2016): Developing Academic Language with the SIOP Model. Boston: Pearson
- Somani, Narmin und Mobbs, Michael (1997): Using Pauline Gibbons' Planning Framework: Examples of Practice. NALDIC News 13, November 1997
- Westhoff, Gerard (2007): Grammatisches Regelwissen und der GER. Babylonia 1/07: S. 12-21
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Verfügbar unter: [http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung\\_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/node.html](http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/node.html) (zuletzt zugegriffen am 03.01.2019)

# Grammatisches Lernen in der Zweitsprache performativ gestützt Beispiel Präpositionen und Kasus

---

ALEXANDRA L. ZEPTER

## I Einführung

Empirische Studien wie die von Diehl et al (2000) belegen, dass die nominale Morphologie und hier insbesondere die Kasusverteilung nach Wechselpräpositionen eine resistente Herausforderung für DaZ-Lernende darstellt. Dieser Beitrag stellt Sprachfördermaterial zur Diskussion, das auf musterbasiertes grammatisches Lernen fokussiert. In diesem Rahmen argumentiere ich für die These, dass sich eine u. a. performativ gestützte Variation von Mustereinbettungen in der inklusiven Sprachförderarbeit mit heterogenen Gruppen für die kognitive Musterfindung und Musterverankerung als günstig erweisen kann. Eine Visualisierung des grammatischen Musters durch Bewegung in propriozeptiver Erfahrung bietet sich gerade bei Wechselpräpositionen aufgrund der Differenzierung verschiedener räumlicher Relationen an.

Das folgende Kapitel 2 geht zunächst näher auf den Begriff des musterbasierten grammatischen Lernens ein, das sich spracherwerbstheoretisch im Rahmen von Usage Based Theorien (u. a. Tomasello 2003, 2006) fundieren lässt. Die Argumentation für eine Variation von Mustereinbettungen in der inklusiven Sprachförderarbeit wird im Folgenden am

Beispiel der Wechselprepositionen entwickelt. Dafür rückt Kapitel 3 in einem ersten Schritt die Nominalgruppe als Lerngegenstand in der Zweitsprache Deutsch sowie die relevanten Aspekte der Kasusmarkierung nach Wechselprepositionen in den Blick. Darauf aufbauend stellt Kapitel 4 das Lehrmaterial für einen performativ gestützten Sprachförderunterricht in diesem Bereich zur Diskussion.

## **2 Grammisches Lernen, Musterfindung und mediale Variation der Mustereinbettung**

Sprachförderansätze, die auf ein musterbasiertes sprachliches Lernen in der Zweit- und/oder Fremdsprache fokussieren – wie z. B. die generative Textproduktion (u. a. Belke 2007, 2012) oder das Chunk-Lernen (u. a. Handwerker & Madlener 2009; Bezirksregierung Köln 2012) – gehen davon aus, dass Lernende von einem vorstrukturierten sprachlichen Input profitieren. Im Zentrum solcher Vorstrukturierungen stehen stets bestimmte grammatische Muster der Zielsprache, die die Lernenden im Rahmen ihrer Sprachaneignung kognitiv verankern müssen bzw. über die sie bei Aneignungsgelingen implizite oder potenziell zu unterschiedlichen Graden auch explizite kognitive Einsicht erlangen. Um sie bei der Musterfindung und Musterverankerung zu unterstützen, werden ihnen qua Vorstrukturierung und/oder Selektion des sprachlichen Inputs in den jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements relevante (förderdiagnostisch identifizierte) grammatische Muster konzentriert und gehäuft angeboten. In der Regel ist es überdies ein Prinzip der didaktischen Konzepte, dass die Muster dabei im Rahmen der Lehr-Lern-Arrangements in einem bedeutungsvollen Kontext, also in einem semantisch und/oder kommunikativ sinnstiftenden Sprachhandlungskontext eingebettet sind (vgl. u. a. Weinrich & Altinay 2016).

In Zepter (2018: 130 ff.) habe ich herausgestellt, dass da, wo die Anregung zu musterbasiertem grammatischem Lernen und die unmittelbare Einbettung in bedeutungsvolle Kontexte systematisch zusammenkommen, sich dieser Typ von Sprachförderung grammatiktheoretisch in kognitiv-funktional orientierten Konstruktionsgrammatiken, spracherwerbstheoretisch in Usage Based Theorien fundieren lässt. So modelliert

z. B. Tomasello (u. a. 2003, 2006) Erstspracherwerbsprozesse grundsätzlich ebenfalls als Muster- bzw. Schemafindungen, die nicht auf angeborenem grammatischem Wissen aufsetzen müssen. Vielmehr ist hier die empirisch durch psycholinguistische Studien gestützte These, dass komplexe sprachliche Ausdrücke und Konstruktionen zunächst in Form von sprachlichen Gestalten, d. h. als unanalysierte Ganzheiten gelernt werden. Erst auf dieser Basis entstehen langsam sprachliche Abstraktionen. Das bedeutet, Generalisierungen sind nach Erlernen eines Inventars von Konstruktionen aus den darin gefundenen Mustern – also auf Basis der Art und Quantität des Inputs – zu ziehen (vgl. dazu u. a. auch Tomasello 1992, Bloom, Tinker & Margulis 1993).

In der Modellierung kognitiven Sprachwissens ist es in diesem Zusammenhang wesentlich, dass dem abstrakten grammatischen Schema keine kognitive Existenz unabhängig von der Abstraktionsbasis der lexikalischen Einheiten bzw. sprachlichen Konstruktionen zugesprochen wird. Das macht genau den Unterschied zum traditionellen Verständnis eines Regelkonzepts aus (vgl. Pracht 2010: 27). Anders als bei einer grammatischen Regel wird das grammatische Muster grundsätzlich *aus* der konkreten sprachlichen Form, also einem bedeutungsvollen sprachlichen Kontext – einer *Mustereinbettung* – erschlossen. Kognitives sprachliches Strukturwissen wird als ein strukturiertes Netzwerk von Schemata bzw. von organisierten Mustern *im* mentalen Lexikon modelliert und nicht als ein vom Lexikon separiertes mentales grammatisches Regelwerk (vgl. in der Zusammenfassung z. B. Pracht 2010: 26 ff.).

Usage Based Theorien beziehen sich explizit nur auf den Erstspracherwerb und können als solche logisch betrachtet nicht unmittelbar auf Zweitspracherwerbsprozesse übertragen werden. Qualitativ und quantitativ sind Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse nicht in allen Aspekten in Deckung zu bringen, insbesondere je weiter der Onset des Zweitspracherwerbs von dem eines regulären Erstspracherwerbs abrückt (vgl. im Überblick Ahrenholz 2010a, b).

Dennoch ist z. B. eine Interlanguage-Theorie (Selinker 1972), die im DaZ-Diskurs gegenwärtig vergleichsweise konsensfähig ist, gut vereinbar mit dem Prinzip, dass man zuerst mehrgliedrige Spracheinheiten – Chunks – als Ganzes erlernt: sprachliche Ganzheiten, die erst bei Überschreiten einer bestimmten Masse sukzessive analysiert und als

Muster erkannt werden. Nach der Interlanguage-Theorie verläuft jeder Zweitspracherwerb, unabhängig davon, ob er in einer jungen oder höheren Altersstufe beginnt, dynamisch und über lernerspezifische Kompetenzstufen. Das heißt, Zweitsprachlernende nähern sich der Kenntnis des zielsprachlichen Systems über implizite Hypothesenbildung an und dieser konstruktive Entwicklungsprozess wird als ein stetiger System-Aufbau, Aus- und Umbau modelliert. Jede Etappe hin zur Zielsprache stellt an sich ein eigenes Sprachsystem, eine in sich systematische Lernaltersprache (Interlanguage) dar. Zwar wird das Konstrukt gemeinhin als System von Strukturen und „Regeln“ begriffen (vgl. u. a. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 46), es als System von Strukturen und Mustern zu modellieren, läuft dem grundlegenden Prinzip der Lernaltersprache aber keineswegs zuwider (vgl. auch Boysen 2012).

Stattdessen legt eine In-Bezug-Setzung von Interlanguage und Usage Based Theorie für die Zweitsprachenförderung auf didaktischer Ebene nahe, vor allem beim Spracheinstieg verstärkt mit Chunk-Lernen und verwandten Konzepten zu arbeiten. Das bedeutet, der initiale Fokus sollte darauf liegen, die Lernenden dabei zu unterstützen, größere sprachliche Einheiten zunächst als unanalysierte Ganzheiten zu lernen. Dafür bietet man Ausdruckssequenzen an, die zusammen mit ihrer Bedeutung und/oder Funktion im Kontext holistisch, als Ganzes verarbeitet und die durch häufige Wiederholung (in Rezeption und Produktion) memoriert und automatisiert werden können.

Insofern der Erwerb von unanalysierten Holophrasen im Zweit- und Fremdspracherwerb nicht notwendig zu einer automatisierten Generalisierungsleistung wie im Erstspracherwerb führt, argumentieren u. a. Handwerker & Madlener (2009) für ein Aufbrechen der Chunks in einem zweiten Lernschritt. Generell erscheint es sinnvoll, Lehr-Lern-Arrangements, die auf grammatisches Lernen abzielen, auch daraufhin zu reflektieren, ob sie der kognitiven Musterfindung und Musterverankerung dienlich sein können.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch der schulgrammatische Ansatz von Granzow-Emden, der den grammatiktheoretischen Muster-Begriff nach Ehlich (1991) aufgreift und in Hinsicht auf Unterricht, der auf explizite Sprachreflexion und Sprach-

Mit Blick auf stark heterogene, inklusiv zu unterrichtende Lerngruppen möchte ich mit diesem Beitrag vorschlagen, das Konzept des musterbasierten sprachlichen Lernens um einen zusätzlichen Aspekt zu erweitern: Dies ist der Aspekt des Angebots eines abstrakten (grammatischen) Musters in *mehr als einer* medialen Einbettungsform über die sprachliche Abstraktionsbasis hinaus. Auf diese Weise kann das Muster über verschiedene (sinnliche) Zugänge erschlossen werden, z. B. zusätzlich auditiv *und* visuell oder visuell *und* motorisch bzw. propriozeptiv. Den theoretischen Ausgangspunkt bilden konzeptionsleitend die folgenden zwei Thesen:

1. Die mediale Variation der Mustereinbettung gewährt unterschiedlichen Lernenden im Sinne einer Binnendifferenzierung der Abstraktionsbasis verschiedene Möglichkeiten des primären Zugriffs auf das Muster.
2. Ein Wechsel von einer medialen Einbettungsform zu einer anderen ermöglicht *Mustertransfer* und ein solcher Mustertransfer erfordert eine (implizite oder explizite) Abstraktionsleistung, die wiederum der (impliziten oder expliziten) kognitiven Einsicht in das Muster dienen kann.

Zu diesen zwei Thesen vergleiche man auch Gebele & Zepfer (2016a; 2016b): Dort argumentieren wir ebenfalls dafür, dass die Arbeit mit einer Vielfalt von kognitiv-sinnlichen Zugängen zu einem Lerngegenstand sowie bei Texten die aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsformen in heterogenen Settings sinnvoll sein kann, da sie eine Graduierung und Variation von Scaffolding-Angeboten ermöglichen. Verschiedene Lernausgangslagen und individuelle Lernstände in Bezug auf einen spezifischen Lerngegenstand machen grundsätzlich ein diversifiziertes Ausmaß an Unterstützung und Herausforderung wünschenswert. Derart liegt es im Rahmen eines inklusiv entwicklungsorientierten Unterrichts mit heterogenen Gruppen nahe, gerade solche didaktischen Modelle verstärkt in den Blick zu nehmen, die mehr als einen Weg zum Gegenstand bzw. für unterschiedliche Lernende auch unterschiedliche

---

strukturbetrachtung fokussiert, ebenfalls für die Vorteile eines muster- statt regelbasierten Verständnisses von Grammatik argumentiert (vgl. Granzow-Emden 2013: 49 ff.).

Wege eröffnen. Der Punkt in These 2 ist darüber hinaus, dass bei entsprechend zugänglichen Lernenden die Arbeit mit einem Wechsel von medialen Einbettungsformen eines grammatischen Musters ebenso wie die Arbeit mit einem Wechsel von Darstellungsformen eines Textinhalts im Besonderen *qua Transfer* kognitive Einsicht in den Gegenstand (das Muster) befördert.

Im Folgenden wird diese Argumentation für das musterbasierte grammatische Lernen im Zuge der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache ausgeschärft. Am Beispiel der Kasusmuster bei Wechselpräpositionen im Deutschen zeige ich exemplarisch auf, wie bei einem Sprachförderunterricht mit heterogenen Lerngruppen die kognitive Musterfindung und Musterverankerung in diesem Bereich durch Bewegung in (sinnlich) propriozeptiver Erfahrung – und derart im weiteren Sinne performativ – gestützt werden kann.

Performative Lehr-Lern-Formate definiere ich in Anlehnung an Hudedist & Krammer (2017) bzw. an Zepter (2013) und der u. a. auf Embodiment-Theorien gestützten Argumentation, den menschlichen Körper als eine erweiterbare Ressource für kognitives/sprachliches Lernen zu erfassen. Performative Lehr-Lern-Formate sind dann genau solche Lehr-Lern-Formate, die entweder erstens die leiblichen Dimensionen (Sinne/Wahrnehmung, Motorik, Emotionen) balancierend bzw. zur Unterstützung von kognitiven/sprachlichen Lernprozessen mit einbeziehen; und/oder die sich zweitens in einem Spannungsfeld von leibbasiertem Handeln/Tun und Reflexion auf dieses Handeln (Bewusstmachen) verorten.

Die Entwicklung des vorgestellten Lehrmaterials geht zum Teil auf die Arbeit mit Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln zurück. Im Rahmen von Praxisphasen im Masterstudium wurde das Material bereits in Kölner Schulen praktisch erprobt; eine differenziertere empirische Untersuchung steht aber noch aus. So wäre z. B. im nächsten Schritt eine qualitative Studie zur empirischen Rekonstruktion von Lernprozessen im Umgang mit dem Material von Interesse, um genauer zu erforschen, welche Lernerprofile im Heterogenitätsspektrum über welche Variation der Mustereinbettung Zugang zum Muster erlangen.

Als Grundlage für die in Kapitel 4 vorgestellten Beispiele für einen performativ gestützten Sprachförderunterricht gehe ich im folgenden Kapitel 3 zunächst auf die Nominalgruppe als Lerngegenstand in der

Zweitsprache Deutsch ein und gebe einen kurzen Überblick über die lehrmaterialrelevanten Aspekte der Kasusmuster nach Wechselpositionen.

### 3 Die Nominalphrase als Lerngegenstand in der Zweitsprache Deutsch

Im günstigsten Fall fußt Sprachförderung auf einer differenzierten Diagnostik, Sprachförderdiagnostik ihrerseits auf einer erwerbstheoretischen Perspektive, nach der Sprachaneignung einen sich *schrittweise* entfaltenden Prozess darstellt – so dass für einen ermittelten Lernstand möglichst passgenau zum antizipierten nächsten Entwicklungsschritt eine entsprechende Fördermaßnahme konzipiert werden kann. Besonders fruchtbar wird diese Perspektive, wenn sich in Bezug auf spezifische Sprachbereiche chronologisch geordnete Sequenzen von Entwicklungsschritten empirisch nachweisen lassen; dergestalt, dass man davon ausgehen kann, dass die Sprachaneignung im betreffenden Bereich bei allen Lernenden in den gleichen, unveränderlichen Abfolgen verläuft (Pienemann 1984, 1998).

Überblickt man die einschlägigen (leider noch immer in zu geringer Zahl vorliegenden) Studien zu Progressionstendenzen in der Zweitsprachaneignung, wissen wir gleichwohl nachgewiesen noch wenig darüber, ob es wirklich so etwas wie robuste allgemeine Erwerbsfolgen gibt und ob nicht stattdessen die individuellen Variationsmöglichkeiten konkreter Lernverläufe überwiegen (vgl. dazu auch Döll 2012: 52). Überdies führen Hoffmann et al. auch jüngst (2017: 314 f.) noch aus:

Die meisten sprachdiagnostischen Verfahren sind allerdings zurückhaltend, wenn es um die Anschließbarkeit von Förderentscheidungen geht. Häufig sind die Lehrkräfte auf sich selbst gestellt, wenn sie Fördermaßnahmen entwickeln und anbieten wollen, da die Verfahren häufig kein Fördermaterial bereitstellen.

Die empirisch am ehesten gesicherten Erwerbssequenzen betreffen die grammatischen Bereiche Verbstellung, Satzsyntax, Kasus und Tempus: Einen Überblick verschaffen z. B. die Arbeiten von Diehl et al. (2000), Landua et al. (2008), Grieshaber (2008, 2010), Jeuk (2010).

Zentral für den hier verfolgten Zusammenhang ist, dass erwerbsfolgenübergeordnet die Aneignung der nominalen Morphologie im Deutschen grundsätzlich eine große, vielleicht die größte Herausforderung darstellt. Denn das System der Nominalgruppe bzw. -phrase ist aufgrund der Formenüberlappung von Numerus-, Genus- und Kasusflexion wenig durchsichtig. Es überrascht derart nicht, dass auch DaZ-Lernende, die alle Aspekte der Satzsyntax und Verbalflexion bereits sicher erworben haben, oftmals mit der Flexion in der Nominalphrase noch kämpfen. Sprachfördernde Unterstützung ist in diesem Sinne gerade im Nominalbereich eine stetige Aufgabe.

Diehl et al. (2000: 263 f., 364), deren Ergebnisse sich im Bereich Kasus und Verbalflexion weitgehend mit anderen Studien decken, differenzieren für die Kasusaneignung vier chronologisch geordnete Sequenzen:

1. Ein-Kasus-System: Verwendung von Nominativformen in allen Positionen
2. Ein-Kasus-System: Experimentieren mit anderen Kasus; beliebig verteilter Nominativ, Akkusativ, Dativ
3. Zwei-Kasus-System: Nominativ- und Objektkasus → Akkusativ- und Dativformen in der Objektposition beliebig verteilt; eventuell Präferenz Akkusativ vor Dativ
4. Drei-Kasus-System: Nominativ, Akkusativ, Dativ; systematische Markierung, sporadische Formfehler

Darüber hinaus bescheinigen Diehl et al. im Nominalbereich insbesondere den Präpositionalphrasen, dass sie „ein äußerst komplexer und schwieriger Lerngegenstand [sind]“ (ebd.: 322).

Man vergegenwärtige sich hierzu, dass Präpositionen im Deutschen grundsätzlich die Kasus Dativ, Akkusativ oder Genitiv zuweisen können (vgl. zum Gegenstand der Präposition insgesamt und im Detail Zifonun et al. 1997: 2074 ff. (G2); zum Lerngegenstand in Erst- und Zweitsprache auch Bryant 2012). Welchen Kasus eine Präposition allerdings regiert, ist arbiträr und muss mit der Präposition gelernt werden. Der Präposition selbst ist ihr Rektionsfokus weder (morphologisch) ‚anzusehen‘ noch ist dieser semantisch bzw. funktional zu erschließen:

- |    |                |  |
|----|----------------|--|
| a) | P + Dativ:     | von <i>meinem Vater</i><br>mit <i>dem Messer</i> |
| b) | P + Akkusativ: | für <i>meinen Vater</i>                          |
| c) | P + Genitiv:   | trotz <i>des Gewitters</i>                       |

Während nun aber die Präpositionen in den obigen Beispielen nur einen festen Kasus regieren, können eine Vielzahl lokativer Präpositionen – die Wechselpräpositionen – prinzipiell zwei Kasus zuweisen: Akkusativ und Dativ. Die Verteilung von Akkusativ- und Dativreaktion ist systematisch organisiert:

- a) Ich stelle mich neben *den Stuhl*.
- b) Ich stehe neben *dem Stuhl*.
- c) Ich gehe vor *den Tisch*.
- d) Ich stampfe vor *dem Tisch* mit den Füßen.
- e) Ich krieche unter *den Tisch*.
- f) Ich sitze unter *dem Tisch*.
- g) Ich springe in *den Kreis*.
- h) Ich springe *im Kreis* rauf und runter.

Akkusativ wird genau dann regiert, wenn eine *direktive* Lesart ausgedrückt werden soll. Ist im Gegensatz dazu eine *lokale* Lesart intendiert, folgt nach der gleichen lokativen Präposition der Dativ. Akkusativ markiert in diesem Kontext also ein *entstehendes* Lokalisierungsverhältnis, eine Richtung; Dativ hingegen ein *bestehendes* Lokalisierungsverhältnis, die Verortung *an* einem Ort, an einer Stelle im Raum (vgl. auch Zifonun et al. 1997: 2105 ff.).

Man könnte annehmen, dass die Systematik der Wechselpräpositionen dazu führt, dass sich die Aneignung erleichtert. Jedoch ist offenbar das Gegenteil der Fall: Nach der Studie von Diehl et al. bleibt die Fehlerquote gerade bei den Wechselpräpositionen auch bei einer fortschreitenden Sprachaneignung in anderen grammatischen Bereichen vergleichsweise resistent hoch, sogar noch höher als bei Präpositionen, die einen festen Kasus regieren.

Final kommen Diehl et al. vor diesem Hintergrund zu einem eher nüchternen Ergebnis, was das langfristige Erreichen einer ausdifferenzierten Kompetenz im Bereich der Wechselpräpositionen anbelangt.

Dabei empfehlen sie als mögliche Fördermaßnahme explizit Chunk-Lernen, gleichwohl eingeschränkt durch die Warnung, dass auch damit „keine Wunder“ zu erwarten seien (Diehl et al. 2000: 323; vgl. u. a. auch Lütke 2011, Baten & Willems 2012, Bryant 2012).

Die folgenden Beispiele zur Anregung eines musterbasierten grammatischen Lernens im Bereich der Wechselpräpositionen setzen ebenfalls beim Chunk-Lernen an, stützen dies jedoch performativ und stellen in ihrer Kombination den Wechsel der medialen Einbettungsform des Musters zentral.

#### **4 Wechsel-Präpositionen im performativ gestützten Sprachförderunterricht**

Das hier vorgestellte Arrangement verknüpft für den Lerngegenstand der Wechselpräpositionen die sprachliche Einbettung der abstrakten Muster *Direktion* und *Lokalität* mit zusätzlich zwei weiteren medialen Einbettungsformen. Dies sind:

1. eine Visualisierung mit Bewegung (Handlung) in propriozeptiver Erfahrung (Eigenwahrnehmung),
2. eine Visualisierung mittels Bildzeichen auf Lernplakaten.

Auf dieser Basis werden die Musterverankerung und Musterfindung weiterführend angeregt durch:

3. die performative, kreative Arbeit mit Wechselpräpositionsgedichten, die als Rap-Songs erkundet und inszeniert werden können,
4. die Einbettung in ein Brettspiel („Mensch ärgere dich nicht“).

Übergreifendes Lernziel ist die Förderung eines impliziten grammatischen Lernens in Bezug auf den Lerngegenstand; dabei mögen Reflektionsphasen bewusster Sprach-(Struktur-)Betrachtung, je nach Lerngruppe in variabler Gewichtung, die Musterfindungen auf expliziter Ebene unterstützen.

Bevor das Material zu Punkt 1 bis 4 im Folgenden schrittweise erläutert wird, ist zur konzeptionell-didaktischen Einordnung übergreifend

zu bemerken: Durch den Einsatz von Bewegung fällt der Ansatz insgesamt im weiteren Sinne unter Konzepte des bewegungsorientierten Lernens, im engeren Sinne unter bewegungsorientiertes grammatisches Lernen. Generell fußen bewegungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements auf der Annahme, dass Bewegung eine Ressource, ja einen „Motor für die körperliche und geistige Entwicklung“ (Weiß, Vogelsinger & Stuppacher 2016: 9) darbietet, insofern Bewegung den Zugang zu Informationen erweitern oder auch die Verarbeitung von Informationen verbessern kann (Müller & Obier 2004: 102). Dabei wird häufig zwischen Lernen *in* Bewegung und Lernen *durch* Bewegung differenziert (vgl. Beckmann, Janßen & Probst 2012). Während Lernen in Bewegung den Zugang zu einem Lerngegenstand auf zeitlicher, aber nicht auf inhaltlicher Ebene mit Bewegung verknüpft, findet bei Lernen durch Bewegung eine zeitliche und inhaltliche Verzahnung statt. Das bedeutet, im zweiten Fall wird der Lerngegenstand auch *durch* ein Handeln in Bewegung erschlossen.

Die in Punkt 1 vorgestellte Visualisierung mit Bewegung stellt dafür ein treffendes Beispiel dar, da das zu erwerbende Muster bzw. die Opposition von Richtung und Ort gerade durch die Differenzierung von gerichteter und lokaler Bewegung propriozeptiv erfahrbar gemacht wird. An dem Beispiel lässt sich derart auch zeigen, dass die sinnlich-kognitiven Einbettungsmöglichkeiten eines Musters in ihrer Sinnhaftigkeit vom grammatischen Phänomen mit determiniert werden. Dass auch ein Lernen in Bewegung förderlich sein kann, darauf baut der Zugang in Punkt 3. Insgesamt ist das Wesentliche des Arrangements von 1 bis 4 – im Kontext von Ansätzen grammatischen Lernens – die *Kombination* der Zugänge zum grammatischen Muster.

### 1. *Visualisierung mit Bewegung (Handlung) in propriozeptiver Erfahrung*

Für Punkt 1, die Visualisierung mit Bewegung in propriozeptiver Erfahrung, ist es dienlich, das Klassenzimmer zu verlassen und in der Turnhalle oder auf dem Schulhof zu arbeiten. Wahlweise können dort große, verschieden farbige Hula-Hoop-Reifen auf dem Boden verteilt, mit farbiger Kreide große Kreise auf den Boden gezeichnet oder mit verschiedenfarbigen Seilen große Kreise ausgelegt werden.

Ausgangspunkt bilden eine Handvoll Bewegungsverbene, die die Lehrkraft vorab separat qua Bewegungsdemonstrationen einführt und die von den Lernenden ebenfalls bewegungsbasiert nachzuvollziehen sind: z. B. *springen, hüpfen, schlendern, stampfen, humpeln* etc. Die Kreise kommen dann zum Einsatz, wenn es gilt, auf die Wechselpräpositionen zu fokussieren; dabei demonstriert, spricht und bewegt die Lehrkraft gleichzeitig und arbeitet z. B. mit den Chunks: „Ich springe in den Kreis.“ – „Ich springe in dem Kreis hin und her.“ Das bedeutet, bei Aufruf der direktiven Lesart bewegt sich die Lehrkraft *de facto in* den Kreis *hinein* und überquert dessen äußeren Rand; bei der lokalen Lesart befindet und bewegt sie sich *im* Kreis und verlässt diesen nicht.

Darauf aufbauend folgt eine zweite Phase, in der alle zusammen sprechen und bewegen, wobei die Lehrkraft unterschiedliche Variationen mit den ausgewählten Bewegungsverbene ansagen bzw. erfragen kann; z. B.: „Wir schlendern in den Kreis. Wir schlendern in dem Kreis hin und her.“ – „Wir humpeln in den Kreis. Wir humpeln in dem Kreis hin und her.“ etc.

Eine dritte Phase kann eine Sprachrunde darstellen, bei der reihum die Lernenden alleine formulieren und sprechen, dabei aber gleichzeitig immer das Gesagte zusätzlich in Bewegung umsetzen und also während des Sprechens die Grenze eines Kreises entweder überqueren oder innerhalb eines Kreises agieren. Durch die farbliche Differenzierung der Kreise können wahlweise Farbadjektive die Nominalphrasen erweitern:

„Ich schlendere in den gelben Kreis. Alex, was machst du?“ –  
 „Ich schlendere in dem blauen Kreis hin und her. Mira, was machst du?“ –  
 „Ich schlendere in dem grünen Kreis hin und her. Cem, was machst du?“  
 – usw.

In dem aufgespannten Setting sind darüber hinaus weitere Variationen denkbar; so kann z. B. eine Person sich nur pantomimisch bewegen und die anderen erraten die Handlung. Weiterführend können Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler auch selbst kreativ werden, sich in Kleingruppen eigene Aufgaben ausdenken und anschließend miteinander teilen.

## 2. Visualisierung mittels Bildzeichen auf Lernplakaten

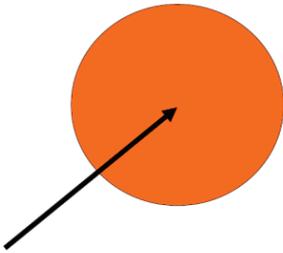
Sollen Chunks grundsätzlich im zweiten Lernschritt aufgebrochen und das Muster der Kasualternation potenziell auch bewusst reflektiert werden, ist eine zusätzliche Visualisierung über Bildzeichen hilfreich (der oben aufgeführte Punkt 2). Dafür bietet es sich an, zur direktiven und lokalen Lesart passende Bildzeichen auf Plakaten im Klassenzimmer präsent zu halten, dies jedoch stets auch mit sprachlichen Beispielen zu verknüpfen (vgl. Abb. 1)

Abb. 1: Lernplakate mit Wechselpräpositionen

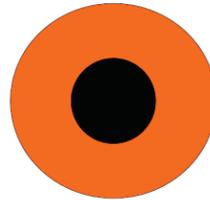
# Wechsel-Präpositionen

---

## Akkusativ: Direktiv/Richtung



Ich springe in den Kreis.  
 Ich stelle mich neben den Stuhl.  
 Ich gehe vor den Tisch.  
 Ich krieche unter den Tisch.  
 ...  
 [beliebig erweiterbar ...]

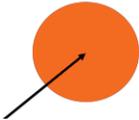


## Dativ: Lokal/Ort

Ich springe im Kreis rauf und runter.  
 Ich stehe neben dem Stuhl.  
 Ich stampfe vor dem Tisch mit den Füßen.  
 Ich sitze unter dem Tisch.  
 ...

Zentral bei den Lernplakaten ist, dass sie mit der Erweiterung von konkreten Beispielen, die aus unterschiedlichen Kontexten der Förderarbeit stammen können, über die Zeit individuell wachsen. Man vergleiche dazu auch den Ansatz im DemeK-Sprachförderprogramm, in dem entsprechend sukzessiv wachsende Lernplakate für die Differenzierung der drei Genera umgesetzt und im Klassenzimmer präsent gehalten werden. Auch für die lokale und die direktive Lesart lassen sich im Prinzip passende Beispiele noch einmal nach den drei Genera sortieren:<sup>2</sup>

Abb. 2: Zur direktiven Lesart Beispiele nach Genus sortieren



der	das	die
Ich springe in den Kreis.	Ich springe auf das grüne Feld.	Ich springe auf die Wiese.
Ich springe auf einen Tisch.	Ich hüpfte auf ein grünes Feld.	....
...	....	

Ein wesentlicher Vorteil der Lernplakate ist, dass die Permanenz der Bildzeichenvisualisierung des Musters potenziell über lange Zeiträume, auch unabhängig von spezifischen Übungsphasen aufrechterhalten werden kann.

<sup>2</sup> Das Sprachförderprogramm DemeK („Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“) wurde 2006 für die Grundschule initiiert, seit 2014 wird es im Projekt QuisS mit BiSS („Qualität in sprachheterogenen Schulen“ mit „Bildung durch Sprache und Schrift“) für die Sekundarstufe ausgebaut. Insgesamt geht das Programm auf eine Kooperation der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln mit der Universität zu Köln (Institut für Deutsche Sprache und Literatur II) zurück. Es legt den Schwerpunkt auf den Erwerb bildungssprachlicher Register und zielt auf eine Verbesserung der Qualität des gesamten Unterrichts ab, ist in diesem Sinne ein integratives Konzept für den sprachheterogenen, mehrsprachigen Deutschunterricht und weitere Fächer bzw. für interkulturelle Schulen. In dem Programm, in das Lehrkräfte in kollegiumsinternen Fortbildungen mit anschließender Umsetzungsbegleitung eingeführt werden, nehmen ausdifferenzierte Ansätze des generativen Sprechens (Chunk-Lernen), der Grammatiksensibilisierung und der generativen Textproduktion eine zentrale Funktion ein (vgl. Bezirksregierung Köln 2012).

### 3. Performative, kreative Arbeit mit Wechselpräpositionsgedichten

Zur weiteren Förderung der impliziten Musterverankerung kann darüber hinaus der zwischenzeitliche Fokus auf eine Lesart und einen Kasus (in unterschiedlichen Genera) dienlich sein: Ein Vorschlag dafür ist die performative, kreative Arbeit mit Wechselpräpositionsgedichten, die als Rap-Songs erkundet und inszeniert werden können (der eingangs aufgeführte Punkt 3). Diese Herangehensweise verortet sich im Kontext der Annahme, dass sinnliche Zugriffe auf Texte im Prozess des sprachlichen Lernens die implizite kognitive Verankerung von grammatischen Mustern unterstützen können (vgl. u. a. auch Belke 2007, 2012, Bryant 2012b, Frieg et al. 2014, Weinrich & Altinay 2016, Ziebell 2016, Zepter 2018). So kann ein poetischer Text z. B. wiederholt vorgelesen, vorgetragen oder gesungen und/oder es können dazu unter Einbezug des gesamten Körpers Präsentationen entwickelt werden. Tritt dabei Sprache in gereimter und rhythmisierter Form auf, mag dies die Memorisierungsprozesse in besonderem Maße anregen. Im Phänomenbereich der Wechselpräpositionen ist darüber hinaus bei einem Einsatz von Bewegung eine erneute Einbettung der abstrakten Muster Richtung und Lokalität auf der propriozeptiv erfahrbaren motorischen Ebene möglich.

Aus einem Masterseminar im Lehramt der Universität zu Köln zum Thema stammt z. B. der folgende ‚Such-Rap‘, der sprachlich die lokale Lesart und den Akkusativ gehäuft aufruft und der von dem Sonderpädagogik-Studierenden Jan Steegmann zusammen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen (nach Inspiration einer Gedicht-Vorlage von Anne Berkemeier) selbst entwickelt und in einer Kleingruppenförderung mit neu zugewanderten Jugendlichen erprobt wurde:

Abb. 3: ‚Such-Rap‘; entwickelt von Jan Steegmann und weiteren Masterstudierenden im Rahmen einer Seminararbeit

Immer verschwinden meine Sachen! Helft ihr mir suchen!?		
<p>Lasst uns mal mein Handy finden. Keine Ahnung, warum immer deine Sachen verschwinden. Ist es auf dem Tisch? Es ist nicht auf dem Tisch! Ist es unter dem Tisch? Es ist nicht unter dem Tisch! Ist es in der Tasche? Es ist nicht in der Tasche!</p>	<p><i>Hilfreiche Tipps:</i> <i>Ein Rap braucht einen Rhythmus.</i> <i>Üblicherweise zählt man immer bis 4 – also 1,2,3,4; 1,2,3,4 ...</i> <i>Man fängt auf die 1 an zu sprechen.</i> <i>Beim Such-Rap spricht man am besten immer abwechselnd.</i></p>	
Und jetzt kommst du! Was geht dir immer verloren und wo könnte man überall danach suchen? Schreibe deinen eigenen Such-Rap! Viel Spaß!		

In einer performativen, sinnlichen Auseinandersetzung mit dem Text, der an sich sprachlich schlicht und derart für Lernende im Bereich Präpositionen leicht zugänglich ist, lassen sich über den Grundtonus des Rap hinaus vielfältige Textvarianten entdecken. Die Lernenden können dabei selbst kreativ werden.

Man kann z. B. damit beginnen, dass man den Text auf möglichst unterschiedliche Arten spricht: leise, laut, gemeinsam, abwechselnd, chorisches in diverser Zusammensetzung etc. Dabei sind [mein Handy] und [dem Tisch], [der Tasche] wahlweise durch andere passende (komplexere) Phrasen auszutauschen. Ein zweiter Schritt kann Bewegung hinzufügen und die Untermauerung einzelner Zeilen oder Worte durch Aufstehen, Gestik und/oder Bewegung im Raum mit Bezug zum abstrakten Muster (Lokalität) ausloten. Soll gemeinsam ein passender Rhythmus gefunden werden, können auch dazu die eigenen Körper als Instrumente (Bodypercussion) oder andere Instrumente zum Einsatz kommen. In Gruppenarbeit und unter kreativer Mitarbeit aller Beteiligten lassen sich auf dieser Basis verschiedenste Vortragsversionen erarbeiten, in denen der Text stimmlich und räumlich in Szene gesetzt wird. Darauf aufbauend mag ein weiteres Ziel das generative, kreative

(schriftliche) Verfassen eigener Such-Rap-Texte sein, die ihrerseits erneut in Kleingruppen (mündlich) inszeniert, einstudiert und vorgetragen werden.

#### 4. Wechsel-Präpositionen-Brettspiel

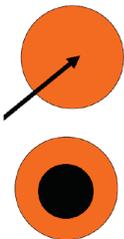
Sind die Wechselpräpositionen in unterschiedlichen Settings thematisiert und bearbeitet worden, ermöglicht die folgende, ebenfalls im Masterseminar entstandene Adaption von ‚Mensch ärgere dich nicht‘ ein spielerisches Üben im Rahmen eines Brettspiels (der eingangs aufgeführte Punkt 4).

Abb. 4: ‚Mensch ärgere dich nicht‘-Spiel mit Wechselpräpositionen

## Wechsel-Präpositionen-Spiel



ich
du
er
sie (Singular)
wir
ihr
sie (Plural)



Karten ausschneiden (wahlweise weitere Karten selbst basteln). Alle grünen Karten kommen in einen ‚grünen‘ Hut, alle gelben in einen ‚gelben Hut‘. Es gibt zwei Bildzeichen-Karten für die direktive und die lokale Lesart; die kommen in einen ‚roten Hut‘. Die blauen Karten (Präpositionalphrasen) werden sichtbar auf den Tisch verteilt.

**Einfaches ‚Mensch ärgere dich nicht‘-Spiel mit Erweiterung spielen:**

Jeder Spieler, der an der Reihe ist, zieht zuerst aus jedem der drei Hüte eine Karte und bildet in der geforderten direktiven oder lokalen Lesart einen passenden Satz im Präsens mit integrierter Präpositionalphrase. Erst wenn der Satz stimmt (Verb und PP passen zueinander; Verbflexion, Satzstellung; Lesart richtig bestimmt), darf gewürfelt werden. Es darf geholfen und soll miteinander über die Bedeutung der gebildeten Sätze gesprochen werden!

**Schwierigere (kreativere) Variante:**  
Nur aus rotem und grünem Hut ziehen und Verb und Präpositionalphrase selbst erdenken.

auf der Wiese	gleiten
auf die Wiese	stampfen
über das Hindernis	schlurfen
durch den Wald	trödeln
auf dem Eis	rennen
über das Eis	hüpfen

Insofern die grammatische Aufgabe dem Würfeln vorgeschaltet ist, ist die Einbettung in den Spieltyp ‚Mensch ärgere dich nicht‘ nicht zwingend. Sie ist hier nur gewählt, weil das Spiel in der hiesigen Kultur weit hin bekannt ist und ein ‚typisches‘ Brettspiel darstellt. Die Verknüpfung ist also keine inhaltliche, dennoch schafft sie einen spielerischen Rahmen für die grammatische Übung.

Denkbar sind darüber hinaus nicht nur eine einfache und eine schwierigere Variante, das Spiel zu spielen bzw. die grammatische Übung zu gestalten. Ähnlich wie die Lernplakate kann auch das Brettspiel über die Zeit sukzessive wachsen, wenn neuer Wortschatz gelernt wird und man gemeinsam mit der Lerngruppe für den Pool der Präpositionalphrasen und der Verben weitere Spielkarten selbst bastelt.

## 5 Fazit

Am Beispiel der Wechselpräpositionen hat dieser Beitrag gezeigt, wie eine Sprachförderung, die auf musterbasiertes grammatisches Lernen fokussiert, über die Komponente einer medialen Variation der Mustereinbettung erweitert werden kann.

In Bezug auf die Einbettung in Bewegung ist zu beachten, dass sie als Ermöglichung eines ganzheitlichen Lernens nicht notwendig einen ‚Selbstläufer‘ darstellen muss. Die funktional *sinnvolle* Gestaltung von Mustereinbettungen könnte ein wesentlicher Faktor für den potenziellen Erfolg von Musterfindungen sein. Gerade bei den lokativen Wechselpräpositionen bietet sich die Arbeit mit Bewegung an, da derart räumliche Verhältnisse auf sehr direkte Weise dargestellt und umfangreich erfahrbar gemacht werden können, bei anderen grammatischen Phänomenen muss das nicht zwingend der Fall sein. Generell ist überdies davon auszugehen, dass im Rahmen des Ziels, grammatisches Lernen anzuregen, Bewegungs- und Sprachhandeln *de facto zusammengeführt* werden müssen; Bewegung in strikter Separation wird kaum der Findung oder Verankerung eines grammatischen Musters dienlich sein können.

Übergreifend ergeben sich hier mit Blick auf den Lehr-Lern-Kontext Inklusion und die Frage, welche (DaZ-)Lernende welche Zugänge auf welche Weise für die kognitive Musterfindung und Musterverankerung nutzen (können), komplexe neue Forschungsdesiderata, die sowohl auf der Ebene der Theoriebildung als auch der Empirie in besonderem Maße interdisziplinäre Zusammenarbeiten sinnvoll erscheinen lassen.

## 6 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. In der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Winfried Ulrich, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-16
- Ahrenholz, Bernt (2010b): *Zweitspracherwerbsforschung*. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. In der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Winfried Ulrich, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 64-80
- Baten, Kristof und Klaas Willems (2012): *Kasuserwerb in der PP*. In: *Deutsche Sprache* 40/1: S. 221-236
- Beckmann, Heike, Sabine Janßen und Andrea Probst (2012): *Bewegtes Lernen! DEUTSCH. Inhalte in und durch Bewegung nachhaltig verankern*. 1.-4. Klasse. Donauwörth: Auer Verlag
- Belke, Gerlind (2007): *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lernergruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bezirksregierung Köln (Hrsg.) (2012): *DEMEK: Deutsch lernen in mehrsprachigen Klassen. Grundlagen des Konzepts – Schwerpunkt Eingangsstufe*. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule\\_und\\_Zuwanderung/Bezirksregierung\\_Koeln\\_Deutschlernen\\_in\\_mehrsprachigen\\_Klassen\\_DemeK.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln_Deutschlernen_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf) [07.07.2018]
- Bloom, Lois, Erin Tinker und Cheryl Margulis (1993): *The words children learn: Evidence for a verb bias in early vocabularies*. In: *Cognitive Development* 8: S. 431-450
- Boysen, Julia (2012): „Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation“. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 27-56
- Bryant, Doreen (2012): *Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bryant, Doreen (2012b): *DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache*. In: *Scenario* 2012/1: S. 27-52
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Thérèse Studer (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. FörMig Edition. Münster, New York: Waxmann
- Frieg, Hendrike, Eva Belke, Gerlind Belke, Reinhild Hoffmann, Johanna Bebout, Linda Kauffeldt und Claudia Kirschke (2014): *Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Gebele, Diana und Alexandra L. Zepter (2016a): Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik. In: Daniela A. Frickel und Andre Kagelmann (Hrsg.): Der inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 133-150
- Gebele, Diana und Alexandra L. Zepter (2016b): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepter (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. In der Reihe KöBeS (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Band II. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 108-136
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr
- Grieffhaber, Wilhelm (2008): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. S. 211-227
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr
- Handwerker, Brigitte und Karin Madlener (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimodalen Lernumgebung (inklusive DVD). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hoffmann, Ludger, Kameyama, Shinichi, Riedel, Monika, Şahiner, Pembe und Wulff, Nadja (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Hudelist, Andreas und Stefan Krammer (Hrsg.) (2017): Kultur des Performativen. *ide* (Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule). Heft 3-2017, 41. Jahrgang
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn, München: Schöningh UTB
- Landua, Sabine, Maier-Lohmann, Christa und Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit S. Falk, S. Guckelsberger, S. Landua, Ch. Maier-Lohmann, R. Kemp, A. Komor, M. Knopp, V. Mihaylou, E. Sirim, N. Soultanian und C. Trautmann (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Band 29/II, hrsg. vom BMBF). Bonn, Berlin: BMBF. S. 171-201
- Lütke, Beate (2011): DaZ in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin, Boston: De Gruyter
- Müller, Christina und Marit Obier (2004): Bewegtes Lernen – nur etwas für die „Kleinen“? In: Renate Zimmer, Renate und Ina Hunger (Hrsg.): Wahrnehmen. Bewegen. Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann, S. 102-106
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological Constraints on the Teachability of Languages. In: Studies in Second Language Acquisition 6(02): S. 186-214
- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins
- Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess: Bedingungsfaktoren der Schemataetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster: Waxmann

- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics* 24: S. 209-239
- Tomasello, Michael (1992): *First verbs: A case study in early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tomasello, Michael (2000): The item-based nature of children's early syntactic development. In: *Trends in Cognitive Sciences* 4(4): S. 156-163
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press
- Tomasello, Michael (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Stauffenburg Linguistik 40. Tübingen: Stauffenburg. S. 19–37
- Weinrich, Lotte und Lale Altinay (2016): Erzählen (lernen) in der Vorbereitungsklasse. In: *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Schriftenreihe der Bezirksregierung Köln: Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Beiträge der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. S. 57-74
- Weiß, Ottmar, Josef Voglsinger und Nina Stuppacher (2016): Einleitung: Effizientes Lernen. In: Ottmar Weiß, Ottmar, Josef Voglsinger und Nina Stuppacher (Hrsg.): *Effizientes Lernen durch Bewegung*. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik. Münster: Waxmann, S. 9-13
- Zepter, Alexandra L. (2013): *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Zepter, Alexandra L. (2018): Schreiben im bildungssprachlichen Register: Generative Textproduktion in der Sekundarstufe. In: Diana Gebele und Alexandra L. Zepter (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 124-140
- Ziebell, Barbara (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit DemeK-Methoden unterstützen. In: *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Schriftenreihe der Bezirksregierung Köln: Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Beiträge der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. S. 51-56
- Zifonun, Gisela et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache* (3 Bd.). Schriften des Instituts für deutsche Sprache (ids). Berlin, New York: Walter de Gruyter

